

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

Competenze sotto esame

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/89669> since

Publisher:

Centro per la Formazione Insegnanti

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

COMPETENZE SOTTO ESAME

COMPETENZE SOTTO ESAME
(a cura di Mario Castoldi)

Presentazione (Luciano Covi/Italo Fiorin)	p. 1
Introduzione (Mario Castoldi)	p. 2
Valutare per competenze: sfide culturali e pedagogiche (Mario Martini)	p. 3
Valutare per competenze: un framework operativo (Mario Castoldi)	p. 10
Il senso di un percorso di ricerca (Sonia Claris)	p. 17
La procedura di lavoro proposta alle scuole (Aldo Gabbi)	p. 22
Materiali prodotti dalle scuole (Mario Castoldi)	p. 29
5.1 Collegio Arcivescovile "Endrici" – Trento (Adamo Lucia, Dalmonego Michela, Galvagni Marco, Gottardi Giuditta, Mosaner Luca, Panizza Elena)	p. 30
5.2 Istituto Comprensivo Cembra (Sergio Vastarella)	p. 34
5.3 Istituto Comprensivo Centro Valsugana (Luisa Demattè, Maria Grazia Bombasaro, Flavia Basso, Daniela Ferraro, Elisabetta Lanzuolo, Maria Luisa Mazzeo, Giulia Poian)	p. 45
5.4 Istituto Comprensivo Trento V (Maria Largaiolli – Chiara Vinciguerra)	p. 51
5.5 Istituto Salesiano Santa Croce – Mezzano (Fabio Longo, Angela Fontana, Patricio Orsega, Anna Zagonel, Tiziana Zagonel)	p. 62
5.6 Istituto Comprensivo Trento VI (Francesco Cereghini - Francesca Wolf)	p. 70
5.7 Istituto Comprensivo Valle del Laghi (Bruno Trentin)	p. 76
6. Elementi di trasferibilità (Mario Castoldi)	p. 83
7. Bibliografia ragionata	p. 85

PRESENTAZIONE



INTRODUZIONE

Mario Castoldi

2

Il Quaderno documenta un percorso di ricerca/formazione svolto nell'a.s. 2010/11 con alcuni Istituti scolastici del primo ciclo della provincia di Trento, nell'ambito di un progetto promosso dal Centro di Formazione Insegnanti di Rovereto dal titolo "Dai Piani di Studio provinciali ai Piani di Studio di Istituto". Ci è sembrato significativo tenere traccia di questo percorso in quanto rappresenta un buon esempio di processi di elaborazione da parte delle scuole, e dei relativi prodotti, orientati proprio a colmare la distanza che separa i documenti programmatici (nello specifico i Piani di Studio provinciali per il primo ciclo) dalle prassi didattiche e valutative presenti nelle scuole. La loro documentazione riteniamo possa svolgere una funzione di servizio per i Dirigenti e ai docenti di tutte le scuole della provincia di Trento, fornendo contributi e spunti utili alla loro attività progettuale e didattica.

Rinviando ai contributi presenti nel Quaderno per una presentazione più analitica del lavoro svolto, vorrei limitarmi ad evidenziare due tratti qualificanti il percorso: il primo di merito, il secondo di metodo. Riguardo al merito si è scelto, a conclusione di due giornate di lavoro a Candriai svolte alla fine di agosto 2010, di focalizzare l'attenzione sulla valutazione delle competenze, puntando a sviluppare dei prototipi di materiali valutativi che potessero essere assunti come riferimento per un lavoro più estensivo e sistematico. Si è scelto, quindi, di partire dalla coda, ovvero dal momento della valutazione degli apprendimenti, in quanto momento particolarmente delicato per le scuole e ancora poco interessato alle innovazioni introdotte con i Piani di Studio provinciali.

Si tratta di una scelta strategica, in quanto proprio il momento della valutazione può far meglio cogliere il significato e il potenziale eversivo contenuto nel costrutto di "competenza", alla base della proposta dei Piani di Studio, evitando di pensarlo come una riverniciatura lessicale di termini affini (traguardi, conoscenze, abilità) e di operare quindi, in modo più o meno consapevole, un'azione gattopardesca nello sviluppo dei Piani di Studio di Istituto puntando a "cambiare tutto per non cambiare nulla". Porsi il problema di cosa significa valutare una competenza costringe a fare i conti con l'idea di apprendimento sottesa a tale concetto e, inevitabilmente, di porsi delle domande sul proprio lavoro didattico e su quanto esso contribuisce a sviluppare competenze. Il tutto, ovviamente, se si cerca di farlo sul serio, come abbiamo provato a fare noi....

Riguardo al metodo abbiamo parlato di ricerca/formazione perché riteniamo che sia un'espressione che renda bene il senso del percorso proposto alle scuole, che è stato proprio un lavoro di ricerca, inteso come elaborazione autonoma all'interno di alcuni paradigmi di riferimento. Concretamente il lavoro si è sviluppato attraverso una serie di attività di interfase, che verranno presentate analiticamente nel Quaderno, proposte ai docenti delle scuole e centrate sulla produzione di materiali sulla base di tracce comuni; tra un'attività e l'altra sono stati previsti incontri collegiali in cui fornire e giustificare l'input di lavoro proposto e confrontare i materiali elaborati dalle diverse scuole.

La premessa sottesa a tale metodo di lavoro è che per imparare a valutare non basta parlare di valutazione, occorre fare valutazione, ovvero "sporcarsi le mani" con la produzione di materiali e strumenti e il loro utilizzo. Ovviamente è un principio non limitato al momento valutativo, ma applicabile più estesamente alla professionalità docente, che si caratterizza per una competenza di tipo pratico e non può essere che appresa in un contesto di apprendistato guidato. Vengono in mente le parole di Seymour Papert: *"Si impara meglio facendo. Ma si impara ancora meglio se si combina il fare con il parlare di quello che si è fatto e con il riflettere su quanto si è fatto"*.

Buona lettura!

VALUTARE PER COMPETENZE: SFIDE CULTURALI E PEDAGOGICHE**Mario Martini**

3

Pluralità dei modelli

In Italia una particolare attenzione per la tematica della valutazione è sorta, alla fine degli anni sessanta e nei primi settanta, sulla spinta dei movimenti del sessantotto, in chiave radicalmente critica verso le modalità tipiche della didattica tradizionale ritenute selettive e discriminatorie nei confronti dei ceti sociali meno abbienti, giungendo a proporre soluzioni che, almeno in alcuni casi, ne annullavano di fatto la funzione (adozione del voto politico e abolizione dei voti).

Con l'intento di fornire una risposta costruttiva che ponesse un argine alla deriva spontaneistico-nichilistica di una parte della cultura sessantottina e che superasse i limiti delle modalità valutative in auge nella scuola di quel tempo, basate sull'intuizione soggettiva del docente, variabili a seconda degli individui e del momento, esposte a numerose distorsioni (effetto alone, effetto Pigmalione, ...), viene proposto a metà degli anni settanta un modello di valutazione docimologico in cui la rilevazione e la misurazione dei dati oggettivi - attraverso l'impiego di strumenti (test di profitto) e procedure rigorose - hanno grande risalto. Si mira in tal modo a garantire, a differenza del passato, modalità valutative trasparenti, con criteri e procedure esplicitate pubblicamente, affidabili e corrispondenti agli obiettivi prefissati.

Nella seconda metà degli anni settanta, nell'ambito della scuola primaria e di quella secondaria di primo grado veniva introdotto a livello nazionale, in sostituzione della tradizionale pagella, un documento valutativo che prevedeva, al posto dei voti, dei giudizi sintetici (espressi con aggettivi corrispondenti a cinque livelli) e un giudizio globale che permetteva di tenere conto sia dei processi che dei prodotti, anche se veniva dato spazio più alla valutazione di tipo sommativo che a quella di tipo diagnostico-formativa.

Nel corso degli anni ottanta e novanta il paradigma oggettivistico-misurativo è stato via via sottoposto a severe critiche che hanno ridimensionato il prestigio che esso aveva goduto in Italia (e non solo), perlomeno a livello di ricerca scientifica, nel decennio precedente. È stata messa in discussione la correttezza della trasposizione di modalità metodologiche tipiche delle scienze fisiche nel campo dello studio dell'uomo in quanto riduttive rispetto alla complessità e alla varietà delle persone¹. In questo mutato contesto culturale, si è fatta strada un paradigma valutativo centrato sul soggetto, sui suoi aspetti individuali, irripetibili e sulla trama delle relazioni intersoggettive, indispensabili per capire gli atteggiamenti e i comportamenti umani; al posto della misurazione dei risultati terminali, vengono considerate fondamentali la comprensione e l'interpretazione dei processi cognitivi, emotivi e motivazionali.

Da alcuni anni, poi, hanno trovato spazio anche in Italia concezioni e strumenti provenienti in particolare dal mondo angloamericano, che hanno dato vita ad un movimento articolato che ha assunto vari nomi tra cui "valutazione autentica", "valutazione dinamica" e "valutazione per l'apprendimento". La rivendicazione dell'autenticità viene compiuta partendo dalla rilevazione dei limiti degli strumenti abitualmente utilizzati in campo scolastico per valutare gli apprendimenti: vengono infatti impiegate prove tradizionali (interrogazioni, temi, esercizi...) che difficilmente si riscontrano negli ambienti extrascolastici e, pertanto, si configurano come finzioni artefatte aventi valore solo nelle aule scolastiche; il ricorso a test di profitto porta a prestare attenzione a conoscenze e abilità di carattere molecolare, eccessivamente analitiche, che risultano scarsamente significative; le prove tradizionali tendono, poi, a privilegiare un approfondimento di carattere riproduttivo che non incentiva la rielaborazione personale e creativa, e i test oggettivi sollecitano l'attivazione di una memoria puramente riconoscitiva

¹ Tale critica viene formulata, ad esempio, in modo efficace da U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna 1986, pp. 198-295.

chiedendo perlopiù di crocettare risposte già strutturate. Ne consegue che gli apprendimenti scolastici sono destinati facilmente all'oblio o a rimanere inerti, depositati nei fondali della memoria. In alternativa (o in aggiunta) vengono proposti, fra l'altro, *compiti autentici* di carattere problematico che abbiano caratteristiche simili alle situazioni varie e aperte che si riscontrano nella realtà.

Il carattere "dinamico" della valutazione mira a valorizzare il ruolo che l'istruzione, attraverso un'azione di supporto predisposta dagli insegnanti o spontaneamente fornita dai pari, svolge nel potenziamento (e quindi anche nell'attività valutativa) delle capacità, delle conoscenze e delle abilità che si collocano nella zona prossimale di sviluppo del soggetto che apprende. Da qui la particolare importanza del dialogo interpersonale e della discussione che consentono di cogliere informazioni preziose sulle conoscenze, abilità e capacità degli allievi e di orientare l'insegnamento. L'invito a considerare centrale la "valutazione per l'apprendimento" proviene dal Regno Unito, dove la politica scolastica del governo Blair ha assegnato grande importanza alla valutazione di sistema al fine di rilevare il rendimento scolastico.

Da un'ampia ricerca² emerge che, a fronte di un innalzamento dei livelli standard di apprendimento, non si registra un corrispondente miglioramento della qualità dell'apprendimento. Le cause di questa divaricazione sono da individuare nella preoccupazione degli insegnanti di far sì che i propri allievi ottengano risultati positivi per evitare spiacevoli ripercussioni in termini di finanziamenti e di posti di lavoro, impostando, pertanto, la propria azione educativo-didattica in funzione della valutazione esterna e orientando altresì il curriculum, con conseguenti squilibri e impoverimenti. Sono state, infatti, ridotte le sollecitazioni a promuovere le funzioni mentali superiori - come il pensiero critico, il pensiero riflessivo, le capacità di problem solving - a favore di conoscenze e abilità strumentali utili ad affrontare positivamente test ed esami. L'enfasi sulla funzione sommativa, che la pratica dell'accertamento esterno ha introdotto nell'ambito scolastico, ha ridotto funzioni importanti, quella formativa e quella diagnostica, contribuendo a connotare la valutazione come il segmento terminale delle attività scolastiche. Accanto (non in alternativa) alla funzione sommativa, viene proposta la valorizzazione della funzione formativa e di quella diagnostica, in modo da fare interagire strettamente valutazione, insegnamento e apprendimento.

Le analisi critiche riportate risultano preziose per la scuola italiana, la quale non ha vissuto nei decenni scorsi una penetrazione sistematica e capillare delle procedure e degli strumenti misurativi analoga a quella dei paesi sopra indicati, ma si trova ad un crocevia in cui le spinte verso una valutazione sommativa (sia interna che esterna) e certificativa si stanno intensificando. Le esperienze compiute altrove per un arco temporale lungo suggeriscono di ricercare non solo un equilibrio e un'integrazione tra la funzione sommativa (valutazione dell'apprendimento) e quella formativa (valutazione per l'apprendimento), ma anche un'interazione positiva e collaborativa tra valutazione esterna (di sistema) e valutazione interna (di istituto e d'aula).

Verso un modello ecologico-integrato di valutazione, apprendimento e insegnamento

La prospettiva di una valutazione più rispondente alle esigenze di un apprendimento efficace e produttivo si incrocia con il concetto di competenza, che da alcuni anni ha assunto, anche nell'ambito del dibattito scolastico italiano, una posizione centrale. Esso ha alla sua base una visione socio-costruttivista della conoscenza, in quanto frutto non di una trasmissione-ricezione di dati oggettivi ma di una costruzione personale da parte dell'allievo che avviene in interazione con un sistema di contesti (famiglia, amici, scuola, comunità locale/nazionale/planetaria), che contribuiscono ad assegnare il senso a ciò che apprende e

² La ricerca a cui si fa riferimento è stata condotta da P. Blach e D. Wiliam; cfr. P. Weeden, J. Winter e P. Broadfoot, *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*, Erickson, Trento 2009, pp. 13-14, 40.

gli forniscono gli stimoli e gli strumenti per leggere e interpretare la realtà e prendere decisioni. Ne consegue una visione dell'apprendimento come attività complessa che il soggetto deve sapere avviare, gestire e regolare in proprio, pur avvalendosi, soprattutto inizialmente, della mediazione degli adulti (genitori e docenti) e dei pari (amici e compagni), predisponendo azioni intenzionali (progettazione, riflessione, regolazione), dispiegando atteggiamenti (ascolto attivo, osservazione, impegno, cura nell'esecuzione, flessibilità...) che col tempo si stabilizzano in abitudini/disposizioni mentali più o meno positive e ricorrendo a schemi operativi e di pensiero che si attivano automaticamente. In questa prospettiva diventa importante lo sviluppo, da parte del soggetto che apprende, di capacità di autogestione, autoregolazione responsabile delle proprie azioni, operazioni e processi. Per questo motivo l'insegnamento deve conformarsi ad un apprendimento che veda protagonista attivo l'allievo; tale esigenza non comporta una diminuzione della funzione docente, che resta centrale e decisiva ai fini di una formazione umana e culturale di alta qualità, ma un suo riorientamento nella direzione di un'intermediazione tra gli oggetti culturali (afferenti a discipline o ad argomenti/progetti interdisciplinari) e l'allievo tramite il ricorso circolare-integrato a codici-campi di attività pratiche, iconiche, analogiche e simboliche.

Il concetto di competenza non porta ad annullare le conoscenze e le abilità, che ne costituiscono anzi il presupposto essenziale, ma ad inserirle in un costrutto dell'apprendimento la cui architettura risulta costituita da varie risorse interagenti fra loro, ma di livello diverso: conoscenze e abilità, capacità di autorganizzarsi, disposizioni mentali (attenzione, osservazione, persistenza nell'impegno, cura nel lavoro...) e schemi operativi e di pensiero automatici, concezioni che il soggetto ha di se stesso (autostima, senso di autoefficacia, stile attributivo in relazione alla responsabilità dei successi/insuccessi), della scuola, degli insegnanti e delle discipline che studia, fattori che contribuiscono ad alimentare o ad attenuare la motivazione, che costituisce una molla indispensabile per orientare la propria volontà e mantenere l'impegno anche di fronte ad attività onerose.

Tra i vari livelli individuati esiste un'interazione complessa: le conoscenze possono manifestarsi e svilupparsi grazie alle abilità (di analisi, sintesi, collegamento, inferenza...), le quali a loro volta, per funzionare, hanno bisogno di contenuti, concetti e teorie (componenti della conoscenza); conoscenze e abilità devono essere, però, mobilitate dal soggetto, al quale quindi si richiede di organizzarsi intenzionalmente, predisporre con atteggiamenti positivi e passare dal piano delle intenzioni a quello delle decisioni effettive, le quali vengono mantenute quanto più il soggetto possiede e riesce a mettere in gioco conoscenze e abilità; la presenza di atteggiamenti positivi e di schemi mentali a cui potersi ancorare favorisce l'orientamento e il mantenimento della volontà, la quale a sua volta riverbera effetti benefici sugli atteggiamenti, contribuendo al loro consolidamento e alla loro trasformazione in abitudini stabili e sugli schemi mentali, favorendo, insieme alle risorse dei livelli precedenti, il loro arricchimento o la loro ristrutturazione, parziale o radicale; le concezioni che il soggetto ha di se stesso e dello studio influenzano la motivazione, la quale a sua volta può contribuire a rafforzarle.

Alla luce del costrutto delineato precedentemente, la valutazione centrata sulle competenze richiede un paradigma complesso che tenga conto dell'intera architettura dell'apprendimento, proponendo modalità di approccio e strumenti operativi di tipo sia qualitativo che quantitativo in forma integrata, sostenibili con le caratteristiche e i tempi dell'organizzazione scolastica.

Le azioni valutative

L'attività valutativa richiede una progettazione intenzionale di azioni, che consenta di superare il carattere improvvisato e approssimativo, correlato a pratiche abitudinarie basate su modelli acquisiti perlopiù nel corso della propria storia di studenti e riprodotti reiteratamente senza una costante e sistematica riflessione critica, che tenga conto non solo della propria esperienza personale ma anche delle buone pratiche che circolano nella scuola e che possono essere intercettate e sperimentate se ci si pone in un'ottica di ricerca-azione.

Inizialmente vanno **definiti i traguardi significativi** che ci si prefigge. A questo proposito è opportuno coniugare due operazioni:

- l'*analisi della competenza*, in modo da individuarne i componenti fondamentali (dimensioni), gli indicatori (oggettivi) o gli indizi (spie a volte appena percettibili) che ne segnalano la presenza e ricavare quindi i traguardi a cui mirare; è importante che l'allievo sia consapevole dei traguardi prescelti e li assuma come propri da perseguire attraverso un impegno personale responsabile;
- l'*individualizzazione/personalizzazione dei traguardi*, in modo che possano essere alla portata delle capacità potenziali dell'allievo; un principio regolativo, da questo punto di vista, è il concetto di "zona prossimale di sviluppo" elaborato da Vygotskij, che rappresenta il livello di apprendimento (né da sottostimare, né da sovrastimare) accessibile al soggetto grazie al supporto degli insegnanti e/o dei pari.

Un'operazione successiva consiste nel **raccogliere dati**, sia di tipo qualitativo (inerenti alle caratteristiche cognitive e socio-affettive, alle concrete modalità processuali e alle strategie di apprendimento impiegate dall'allievo) che di tipo quantitativo (riguardanti la misurazione dei livelli di partenza e dei risultati effettivamente conseguiti). La raccolta dei dati è necessaria durante tutto il percorso di apprendimento e può essere realizzata attraverso il ricorso ad una pluralità di strumenti la cui finalizzazione può variare a seconda del significato che la valutazione ha in un determinato momento e contesto. Nella parte iniziale i dati possono servire per comprendere l'allievo, per far emergere le sue conoscenze e abilità pregresse inerenti all'argomento affrontato e poter tarare i traguardi e pertanto, in questa fase, risultano prevalenti le funzioni conoscitiva e diagnostica della valutazione; a tale scopo possono essere impiegati strumenti di tipo qualitativo, in genere più coinvolgenti (*conversazioni, dialoghi interpersonali, elaborazione di mappe cognitive o di pensiero, osservazioni, prove di carattere aperto tradizionali*) ma anche di tipo oggettivo (*test a risposta chiusa o multipla*). In itinere possono risultare utili l'*osservazione* e il *dialogo interpersonale* che consentono di rilevare quali sono i processi cognitivi e le strategie che l'allievo mette in atto (o non riesce ad attivare), mentre sta affrontando un compito di apprendimento e/o immediatamente dopo averlo eseguito.

Ciò richiede che il docente si metta a fianco dell'allievo, soprattutto di chi è debole, in modo da non perdere il momento prezioso per fornirgli un supporto adeguato, attraverso l'invio di *feedback* che possono consistere in conferme o rafforzamenti, in domande che lo stimolino alla riflessione critica, in rispecchiamenti di ciò che ha rilevato o intuito, che lo inducano a rivedere i propri processi, a collegare il compito ad esperienze analoghe precedenti, a ricercare nuove strategie più efficienti e, se necessario, in suggerimenti e in incoraggiamenti che lo aiutino a superare situazioni di impasse o di crisi che potrebbero indurlo ad atteggiamenti rinunciatari o vivere esperienze eccessivamente frustranti. L'invio di feedback può avvenire anche in forma scritta ad accompagnamento della correzione dei compiti, ma risulta meno efficace in quanto non permette di interloquire con il soggetto ricercando un suo coinvolgimento attivo, di comprendere i reali processi da lui impiegati e/o di trovare conferma e, se fornito a distanza di tempo, perde di efficacia; inoltre questa modalità non consente di intervenire e di modificare in itinere i processi. Le domande che il docente formula rappresentano un modello di dialogo sociale che può fornire un imprinting per compiere un'analisi riflessiva efficace e che può essere interiorizzato come *dialogo interiore*, il quale si configura come un dispositivo prezioso sul piano dell'autoanalisi e dell'autoregolazione. In questa prospettiva la valutazione svolge una funzione formativa, oltre che diagnostica, intrecciandosi con l'azione di insegnamento e creando un ponte diretto con l'apprendimento.

Nella fase terminale delle unità didattiche o dei periodi didattici (fine trimestre/quadrimestre, fine anno), oltre alle prove oggettive, semistrutturate e a quelle tradizionali, che, in linea generale, consentono di rilevare dati inerenti a conoscenze e abilità di carattere semplice e/o riproduttivo, è opportuno ricorrere a *compiti complessi* che propongano situazioni

problematiche con le quali l'allievo venga stimolato a reimpiegare, adattare e trasformare in modo personale e creativo le conoscenze e le abilità precedentemente acquisite/costruite e a ricorrere a capacità progettuali e autoregulative³. Per la loro correzione, si può fare ricorso a *rubriche valutative* calibrate sui compiti, le quali, tenendo conto in particolare degli indicatori/segnali che rappresentano le possibili evidenze della presenza/assenza dei componenti (dimensioni) della competenza, costituiscono dei punti di riferimento per la raccolta delle informazioni che può essere realizzata attraverso *annotazioni diaristiche* o *griglie di rilevazione* apposite.

Il complesso dei dati raccolti, i quali costituiscono un continuum che attraversa l'intero percorso di apprendimento, caratterizzato da un'integrazione dell'approccio qualitativo con quello quantitativo e da una varietà di strumenti che veicolano un'analisi e una comprensione olistiche dell'attività dell'allievo, permette di passare alla **verifica** del grado di corrispondenza tra la competenza rilevata e la competenza attesa (traguardi). Anche in questo caso lo sguardo rivolto agli indicatori/segnali che vengono individuati per elaborare la rubrica (specifica, se l'attenzione è rivolta ad un compito particolare o generale, se l'attenzione è rivolta globalmente alla competenza) aiuta e indirizza il confronto, ancorandolo a dei criteri orientativi significativi.

Successivamente è possibile passare alla **formulazione del giudizio** che consiste in un'interpretazione dei processi e dei risultati come emergono alla luce delle operazioni di accertamento e di verifica, in un'argomentazione delle proprie asserzioni e non in una semplice classificazione entro un livello che può essere espresso attraverso una scala numerica (voto) o nominale (aggettivo). Da questo punto di vista i descrittori che definiscono i livelli di padronanza possibili entro la rubrica valutativa forniscono un supporto prezioso. Il giudizio può essere formulato in modo diverso a seconda del criterio valutativo assunto, che può essere ancorato alla situazione di partenza dell'allievo, alla media del gruppo classe o a livelli standard prefissati. La scelta del primo criterio è coerente con la selezione di traguardi formativi individualizzati/personalizzati, di cui si è parlato all'inizio del paragrafo ed è preferibile in un'ottica che privilegia la valutazione per l'apprendimento. Non si possono però ignorare anche gli altri criteri, che rappresentano traguardi a cui l'allievo deve cercare progressivamente di avvicinarsi, in modo da poter affrontare con un grado di padronanza perlomeno sufficiente il percorso scolastico successivo. All'interpretazione - che può evidenziare i progressi, i punti di forza e di debolezza, oltre che la qualità delle competenze - è importante fare seguire puntuali **suggerimenti** utili a migliorare l'apprendimento, in modo che il giudizio valutativo svolga anche una funzione proattiva.

Un'ulteriore operazione che è opportuno compiere e che, pur essendo elencata per ultima, può nella realtà essere svolta durante tutto il percorso di insegnamento e apprendimento, è la **metavalutazione**, ossia una riflessione sulle procedure e sugli strumenti valutativi impiegati. Da questo punto di vista, risulta importante tenere conto di alcuni principi generali:

- la **trasparenza**: è opportuno che le modalità e i criteri adottati vengano esplicitati in modo che sia gli alunni che i genitori siano adeguatamente informati;
- la **significatività**: le prove devono avere una valenza formativa ed essere percepite dall'allievo come occasioni per una crescita personale, sia da un punto di vista culturale che umano;
- l'**attendibilità** dei giudizi da ancorare non tanto ad un rigore tecnicistico, quanto piuttosto alla varietà e complementarità dei dati (sia qualitativi che quantitativi), alla loro documentabilità, alla coerenza tra dati raccolti e interpretazione e quindi alla possibilità di ripercorrere a ritroso il tragitto che ha portato all'elaborazione dei giudizi; l'oggettività, nel campo della valutazione degli apprendimenti, non è possibile se non in forma relativa, soprattutto qualora si perseguano capacità e competenze complesse, purtuttavia è auspicabile che si proceda con

3 Sui compiti complessi vedi gli scritti, compreso in questa pubblicazione, di M. Castoldi e A. Gabbi.

un certo rigore, in modo da evitare le improvvisazioni e ancorare l'intuizione personale a evidenze (sia pur deboli) rilevate e documentate;

- la *validità* degli strumenti impiegati che devono servire a rilevare sia processi che risultati in coerenza con i traguardi prefissati;

- l'*equità*: il concetto di uguaglianza non può essere identificato, secondo una logica semplificatrice, con l'egualitarismo, ossia con il raggiungimento dei medesimi risultati da parte di tutti; va delineata piuttosto come equità, che non esclude disuguaglianze, che ad esempio possono essere dettate dalla necessità di diversificare metodologie, linguaggi, approcci in base alle caratteristiche cognitive e socio-affettive individuali degli allievi, offrendo un supporto supplementare a chi, per ragioni naturali o socio-culturali, si trova in condizioni di partenza svantaggiate.

Riflessioni conclusive

Il paradigma valutativo delineato nel corso di questo scritto, ancorato ad un costrutto di competenza che intende recuperare la complessità dell'organizzazione e del funzionamento dell'apprendimento, richiede il coinvolgimento attivo dell'allievo nelle varie operazioni che contrassegnano la valutazione (oltre che, più in generale, nell'apprendimento). Affinché, però, tale esigenza non rimanga una semplice aspirazione ideale, ma si traduca in un'azione efficace, è necessario ricorrere a delle metodologie attive praticabili, come si è cercato di mettere in evidenza precedentemente e come viene documentato dalle proposte di lavoro riportate successivamente; inoltre va tenuto presente che le capacità analitiche e valutative non sono innate, ma possono essere acquisite e sviluppate attraverso la *triangolazione*, ossia il confronto fra più punti di vista: quello dell'insegnante che, soprattutto in una fase iniziale, può fungere da modello esperto, aiutando l'allievo ad adottare dei criteri (che possono coincidere con gli indicatori/segnali e i descrittori delle rubriche valutative) a cui ancorare le proprie analisi e valutazioni; quello dei pari, opportunamente allenati ad evitare espressioni giudicanti offensive e bloccanti, che possono offrire ulteriori contributi; quello personale che può trarre giovamento dagli apporti altrui e così affinarsi, potenziando le capacità autoriflessive e ponendo le premesse favorevoli anche all'autoregolazione dell'apprendimento.

Come si è rilevato inizialmente, la valutazione costituisce un dispositivo centrale che permette di dirigere e modulare sia le attività di insegnamento che di apprendimento. Questa sua centralità chiama in causa una dimensione, quella etica, che risulta essenziale per la professione dell'insegnante: non basta avere svolto coscienziosamente il proprio dovere (ossia avere spiegato, assegnato compiti, somministrato prove ed espresso giudizi o voti), si richiede anche un atteggiamento promozionale che metta gli allievi nella condizione di prendersi cura di se stessi, di sapere attivare e orientare il proprio apprendimento. In questa prospettiva la misurazione, in cui si condensa l'approccio quantitativo, e la comprensione proattiva, che esprime l'essenza dell'approccio qualitativo, rappresentano due poli che si richiamano vicendevolmente: l'attenzione per i processi cognitivi, motivazionali e metacognitivi risulta basilare per offrire un supporto e un modello operativo all'allievo nelle fasi in cui egli costruisce l'apprendimento, contribuendo a formare i gesti mentali e le capacità strategiche che concorrono al conseguimento dei risultati; questi a loro volta consentono di verificare l'efficacia e quindi l'adeguatezza dei processi mentali e delle strategie impiegate.

La misurazione del livello raggiunto, accompagnata da un'interpretazione che evidenzia eventuali carenze o punti deboli e che individui le possibili cause, costituisce un fattore importante per potere assumere decisioni (sia da parte dell'insegnante che dell'allievo) che portino ad intraprendere iniziative che permettano di colmare le lacune, riorganizzare le conoscenze, potenziare le abilità e le competenze. Diventa in tal modo possibile attivare un'interazione che risulta funzionale ad una valutazione per l'apprendimento e, inoltre, può incidere sulla motivazione dell'allievo. L'attività valutativa, infatti, ha ripercussioni sugli stati d'animo (può alimentare la tensione, la preoccupazione) e sulla percezione del sé (senso di

autoefficacia, stile attributivo). Giudizi costantemente negativi rischiano di insinuare nell'allievo una sensazione di impotenza e di avere, perlomeno alla lunga, effetti negativi sull'impegno. Va altresì tenuto conto che i giudizi devono tendere a riflettere la situazione reale: per questo motivo, come già si è accennato precedentemente, è opportuno, con gli allievi deboli, selezionare traguardi personalizzati alla loro portata e adottare, nella valutazione, un criterio connesso alla loro situazione di partenza e nel contempo prospettare traguardi più distanti a cui dovranno mirare successivamente, in modo da evitare atteggiamenti al ribasso o adagiamenti. Anche nei confronti degli allievi che non presentano difficoltà è opportuno tendere a giudizi realistici, che evitino una sovrastima che potrebbe indurre ad allentare l'impegno. Attraverso un sapiente dosaggio di entrambi i dispositivi (misurazione e comprensione proattiva), diventa possibile dare spazio ad un principio, quello del merito, che - assunto insieme a quello di equità - può divenire un fattore importante nell'orientamento dei comportamenti individuali: i talenti naturali possono essere diversi, ma viene richiesto a tutti di impegnarsi, in modo da farli fruttare al meglio; in questa ottica, i giudizi non possono essere regalati, ma vanno guadagnati. Anche su questo piano diventa indispensabile il coinvolgimento attivo dell'allievo, stimolandolo ad una gestione eticamente responsabile delle proprie azioni.

2. VALUTARE PER COMPETENZE: UN FRAMEWORK OPERATIVO

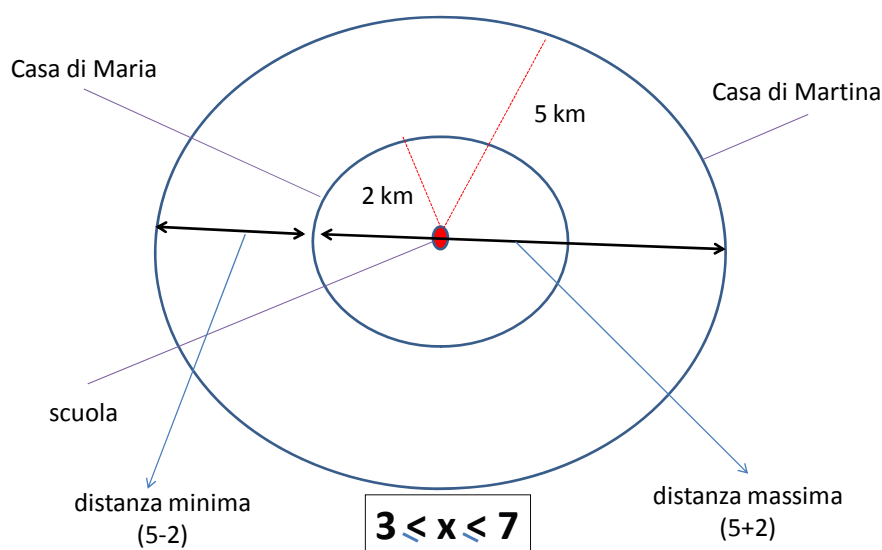
Mario Castoldi

10

“Maria abita a due chilometri di distanza dalla scuola, Martina a cinque. Quanto abitano lontane Maria e Martina l’una dall’altra?”. Si tratta di un esempio di item tratto dal Progetto PISA, che a prima vista può apparire mal formulato o ambiguo e non consentire una risposta certa; in realtà una risposta precisa esiste: la distanza tra le due case può assumere qualsiasi valore compreso nell’intervallo tra 3 e 7. Alcune caratteristiche del quesito sono da evidenziare: da un lato si tratta di una situazione problematica che contiene alcuni elementi di ambiguità, apparentemente malposta se rapportata ai classici quesiti scolastici contenenti tutti gli elementi necessari a trovare una soluzione; dall’altro la sua soluzione richiede di rappresentarsi la situazione che viene proposta, come condizione per poter arrivare in modo diretto alla soluzione (vd. Tav. 1).

Tav. 1 Un esempio di quesito dal PISA

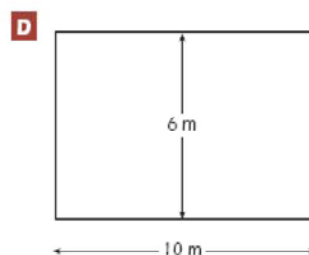
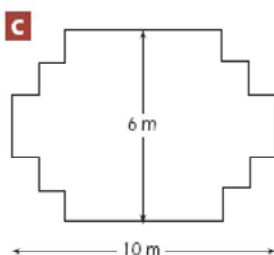
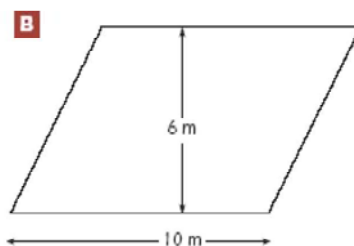
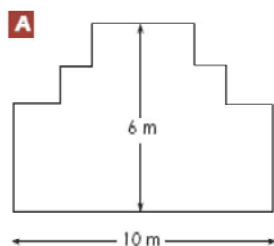
Maria abita a due chilometri di distanza dalla scuola, Martina a cinque. Quanto abitano lontane Maria e Martina l’una dall’altra?



La Tav. 2 presenta un secondo esempio, sempre ripreso dal progetto PISA. Tra le quattro opzioni la soluzione D è quella che presenta meno problemi: si tratta di un rettangolo di cui conosciamo base e altezza, possiamo quindi affermare che i 32 metri di tavole sono sufficienti. Qualche problema in più per la figura B: anche in questo si tratta di una figura nota, il parallelogramma, ma di essa non conosciamo la misura del lato obliquo e non possiamo neppure calcolarla. Possiamo però dedurre che, essendo l'altezza 6 metri, il lato obliquo avrà una lunghezza indeterminata ma maggiore di 6, pertanto i nostri 32 metri di tavole non saranno sufficienti a recintare l'area. Le figure A e C presentano forme non riconducibili a figure geometriche note, di cui non possiamo neppure calcolare il perimetro come sommatoria dei singoli lati, non conoscendo la misura di ciascuno di essi. Se pensiamo le figure A e C come rettangoli, immaginando i segmenti interni come prolungamenti dei lati più esterni, allora le due figure sono riconducibili al rettangolo della figura D, pertanto possiamo dedurre che i 32 metri di tavole sono sufficienti per recintarle.

Tav. 2 Un secondo esempio di quesito dal PISA

Un carpentiere ha 32 metri di tavole. Quali di questi recinti può realizzare?



15

In rapporto alla risoluzione di questo problema può essere interessante mettere a confronto due approcci differenti: quello di un allievo “diligente”, che ha acquisito i saperi scolastici ma fatica ad utilizzarli in contesti diversi da quelli abituali, e quello di un allievo “competente”, che gestisce con maggiore flessibilità l’incontro tra il quesito proposto e i propri saperi (cfr. Tav. 3).

Tav. 3 Il problema del carpentiere: diligenza e competenza a confronto.

	Allievo “diligente”	Allievo “competente”
Risorse	Conosce il concetto di somma e di perimetro, sa effettuare somme	Conosce il concetto di somma e di perimetro, sa effettuare somme
Strutture di interpretazione	Si chiede “Quando abbiamo trattato queste figure a scuola?”	Legge il problema come “Trasformare le figure irregolari in figure note”
Strutture di azione	Cerca, senza successo, di applicare una formula risolutiva nota	Trasforma le figure irregolari in figure note
Strutture di auto-regolazione	Rinuncia a risolvere il problema (“Non lo abbiamo trattato a scuola”)	Se la trasformazione non porta ad una soluzione, cerca trasformazioni alternative

A partire dagli esempi proposti proviamo a ricavare alcune conclusioni più generali, prendendo spunto dal contributo di un matematico (Schoenfeld), il quale identifica quattro componenti in una competenza esperta nel problem solving matematico. Innanzitutto le risorse cognitive, ovvero le conoscenze e le abilità necessarie alla risoluzione del problema (concetto di raggio, formule per calcolare il perimetro, abilità nel fare somme ed effettuare sottrazioni, ...); in secondo luogo le euristiche, ovvero la capacità di individuare il problema, di metterlo a fuoco, di rappresentarlo, come è risultato evidente nel caso del primo esempio; in terzo luogo le capacità strategiche, ovvero le modalità con cui progettare la risposta, monitorarne la soluzione, valutarne la plausibilità; infine il sistema di valori del soggetto, con particolare riguardo alla sua idea di matematica e di se stesso in rapporto alla matematica.

La proposta di Schoenfeld ci aiuta a cogliere con evidenza la principale difficoltà connessa ad una valutazione per competenze da parte della scuola e, più in generale, al rapporto tra un approccio formativo per competenze e la cultura scolastica. La scuola tende ad attribuire molto valore alla prima delle componenti richiamate dall'Autore, il possesso di conoscenze e abilità; molta meno attenzione viene posta, sia nel momento didattico sia nel momento valutativo, alle altre componenti, spesso considerate alla stregua di doti innate nello studente, ma non tematizzate dalla cultura e dalla prassi scolastica tradizionale. Il problema di una valutazione per competenze, quindi, consiste nell'allargare lo sguardo all'insieme delle componenti che concorrono a formare la competenza: non solo ciò che lo studente sa, ma anche ciò che sa fare con ciò che sa.

Le Boterf evidenzia tre dimensioni connesse all'esercizio di una competenza: il saper agire, intesa come capacità di mobilitare il proprio sapere in risposta ad un certo compito, il voler agire, intesa come disponibilità ad investire al meglio le proprie risorse nell'affrontare il compito, il poter agire, intesa come sensibilità alle risorse e ai vincoli che il contesto operativo inevitabilmente pone. Il passaggio verso compiti di apprendimento che implicano l'esercizio di una competenza si può riconoscere nella transizione da compiti chiusi, caratterizzati dalla riproduzione di determinati apprendimenti e dalla semplicità della situazione problematica posta, a compiti aperti, caratterizzati dalla rielaborazione del proprio sapere e dalla complessità delle situazioni proposte.

Il principio di triangolazione

Come accertare la natura processuale, situata e complessa della competenza? E' questo l'interrogativo di fondo su cui impostare un approccio valutativo orientato verso le competenze. Proprio la natura polimorfa della competenza, la compresenza di molteplici dimensioni da mobilitare per affrontare una determinata situazione problematica, il suo carattere contestuale impediscono di assumere un'unica prospettiva di osservazione del fenomeno. Si tratta di attivare e combinare tra loro più prospettive di analisi, più punti di vista da cui illuminare il nostro iceberg capaci, nella loro complementarietà, di restituirci un'immagine comprensiva ed integrata della competenza del soggetto.

Il principio metodologico sotteso è quello di triangolazione, tipico delle metodologie qualitative, per il quale la rilevazione di una realtà complessa richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per consentire una ricostruzione articolata e pluriprospectica dell'oggetto di analisi. Non è sufficiente un unico punto di vista per comprendere il nostro oggetto di analisi, occorre osservarlo da molteplici prospettive e tentare di comprenderne l'essenza attraverso il confronto tra i diversi sguardi che esercitiamo, la ricerca delle analogie e delle discordanze che li contraddistinguono. Il riconoscimento delle interazioni tra soggetto ed oggetto di osservazione, proprio della ricerca qualitativa, comporta l'accettazione di una pluralità di prospettive di analisi di un fenomeno; ciò non viene assunto come limite della ricerca, bensì

come punto di forza, a partire da un processo di confronto sistematico tra le diverse prospettive e di ricerca di somiglianze e differenze su cui strutturare il processo interpretativo.

L'idea stessa di triangolazione, mutuata dal linguaggio della geometria, ben rappresenta la prospettiva di ricerca sottesa. La triangolazione, infatti, è una tecnica che permette di calcolare distanze fra punti sfruttando le proprietà dei triangoli; in particolare la triangolazione geodetica è una tecnica basata sulla determinazione, da una base di stazionamento, di tre valori fondamentali di un secondo punto del territorio: distanza in linea d'aria dalla stazione, angolo orizzontale, angolo zenitale. Analogamente il principio di triangolazione applicato alla ricerca in ambito sociale consente di apprezzare le proprietà di un fenomeno confrontando tra loro più rappresentazioni del fenomeno stesso, ricavabili da differenti punti di vista (diversi soggetti, strumentazioni, prospettive di analisi); come nella sua applicazione geometrica, il confronto tra i differenti punti di osservazione consente una determinazione più rigorosa dell'evento sotto osservazione.

La natura complessa del concetto di competenza, la compresenza di componenti osservabili e latenti richiede e giustifica una molteplicità di punti di vista che aiutino a cogliere le diverse sfumature del costruito e a ricomporle in un quadro di insieme coerente ed integrato. Ovviamente le prospettive possono essere innumerevoli: in considerazione del carattere plurale dell'analisi, infatti, la qualità dell'impianto di indagine è proporzionale alla molteplicità delle prospettive considerate, sebbene si tratti di temperare tale principio con le condizioni di fattibilità e i vincoli di tempo e le risorse a disposizione. Si tratta di riconoscere il punto di equilibrio ottimale tra la validità dell'osservazione, rafforzata dalla pluralità delle prospettive di analisi, e la sua fattibilità, in termini di tempo e risorse necessarie.

In rapporto alle sfide poste dalla valutazione della competenza, si propone una prospettiva trifocale, un ideale triangolo di osservazione che assuma come baricentro l'idea stessa di competenza su cui si basano i differenti punti di vista. Sulla scorta di una proposta avanzata da Pellerey (2004), le tre prospettive di osservazione della competenza sono riferibili ad una dimensione soggettiva, intersoggettiva e ed oggettiva.

La dimensione soggettiva richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento: il senso assegnato al compito operativo su cui manifestare la propria competenza e la percezione della propria adeguatezza nell'affrontarlo, delle risorse da mettere in campo e degli schemi di pensiero da attivare. Essa implica un'istanza autovalutativa connessa al modo con cui l'individuo osserva e giudica la sua esperienza di apprendimento e la sua capacità di rispondere ai compiti richiesti dal contesto di realtà in cui agisce. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione soggettiva possono essere così formulate: *come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta? mi ritengo adeguato ad affrontare i compiti proposti? riesco ad impiegare al meglio le mie risorse interne e quelle esterne?*

La dimensione intersoggettiva richiama il sistema di attese, implicito od esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse. Nel setting scolastico tale contesto si compone degli insegnanti, in primo luogo, i quali esplicitano le loro attese formative attraverso l'individuazione dei traguardi formativi per i propri allievi; oltre ad essi può essere opportuno considerare le percezioni del gruppo degli allievi, delle famiglie, dei docenti degli ordini di scuola successivi, dei rappresentanti del mondo professionale o della comunità sociale, a seconda delle caratteristiche del processo apprenditivo esplorato. La dimensione intersoggettiva implica quindi un'istanza sociale connessa al modo in cui i soggetti appartenenti alla comunità sociale entro cui avviene la manifestazione della competenza percepiscono e giudicano il comportamento messo in atto.

Le domande intorno a cui si struttura la dimensione intersoggettiva possono essere così formulate: *quali aspettative sociali vi sono in rapporto alla competenza richiesta? in che misura tali aspettative vengono soddisfatte dai comportamenti e dalle prestazioni messi in atto? le percezioni dei diversi soggetti sono congruenti tra loro?*

La dimensione oggettiva richiama le evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e, in particolare, alle conoscenze e alle abilità che la manifestazione della competenza richiede. Essa implica un'istanza empirica connessa alla rilevazione in termini osservabili e misurabili del comportamento del soggetto in relazione al compito assegnato e al contesto operativo entro cui si trova ad agire. Le domande intorno a cui si struttura la dimensione oggettiva possono essere così formulate: *quali prestazioni vengono fornite in rapporto ai compiti assegnati? di quali evidenze osservabili si dispone per documentare l'esperienza di apprendimento e i suoi risultati? in quale misura le evidenze raccolte segnalano una padronanza nel rispondere alle esigenze individuali e sociali poste dal contesto sociale?*

Al centro delle tre prospettive possiamo collocare l'idea di competenza su cui si fonda la valutazione, l'insieme dei significati condivisi in merito alla competenza che si vuole rilevare da parte dei diversi soggetti coinvolti e delle molteplici prospettive di analisi. Tale condizione risulta irrinunciabile per assicurare coerenza alla prospettiva trifocale; in sua assenza da ogni punto di vista si tenderebbe ad osservare aspetti differenti, rendendo improduttivo e inaffidabile il confronto successivo. Il presupposto della prospettiva trifocale proposta consiste quindi nella messa a fuoco dell'idea di competenza che si intende analizzare e nella esplicitazione condivisa dei suoi significati essenziali.

Tav. 4 Prospettive di valutazione della competenza.

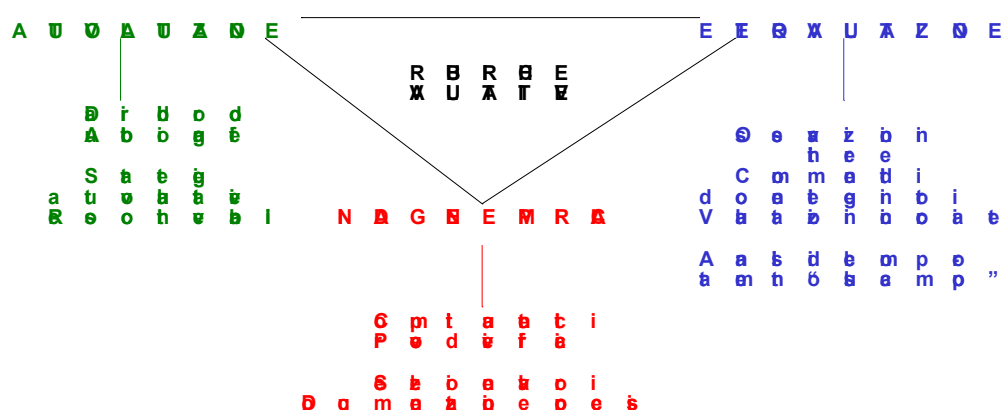


La Tav. 4 sintetizza l'impianto di indagine proposto: una valutazione di competenza richiede di attivare simultaneamente le tre dimensioni di analisi richiamate, attraverso uno sguardo trifocale in grado di comporre un quadro di insieme e di restituire le diverse componenti della competenza richiamate nell'immagine dell'iceberg, sia quelle più visibili e manifeste, sia quelle implicite e latenti. Il rigore della valutazione consiste proprio nella considerazione e nel confronto incrociato tra le diverse prospettive, in modo da riconoscere analogie e differenze, conferme e scarti tra i dati e le informazioni raccolte. Solo la ricomposizione delle diverse dimensioni può restituire una visione olistica della competenza raggiunta, riesce a ricomporre l'immagine dell'iceberg nella sua complessità.

Un repertorio di strumenti

Le tre prospettive di analisi indicate richiedono strumentazioni differenti, da integrare e comporre in un disegno valutativo plurimo ed articolato: ciascuna di esse, in rapporto alla propria specificità, può servirsi di dispositivi differenti per poter essere rilevata e compresa. La Tav. 5 sintetizza un repertorio possibile di strumenti e materiali valutativi che possono essere messi in gioco; ovviamente nelle specifiche situazioni si tratterà di selezionare quali strumenti effettivamente impiegare, nel sostanziale rispetto del principio di triangolazione sotteso, in rapporto alle diverse prospettive di analisi proposte.

Tav. 5 Repertorio di strumenti di analisi delle competenze.



Riguardo alla dimensione soggettiva ci si può riferire a **strategie autovalutative**, attraverso cui coinvolgere il soggetto nella ricostruzione della propria esperienza di apprendimento e nell'accertamento della propria competenza: strumenti quali i diari di bordo, le autobiografie, i questionari di autopercezione, i giudizi più o meno strutturati sulle proprie prestazioni e sulla loro adeguatezza in rapporto ai compiti richiesti sono tra le forme autovalutative più diffuse e accreditate, anche in ambito scolastico. Si tratta di dispositivi finalizzati a raccogliere e documentare il punto di vista del soggetto sulla propria esperienza di apprendimento e su risultati raggiunti, anche come opportunità per rielaborare il proprio percorso apprenditivo e per accrescere la propria consapevolezza su di esso e su di sé (cfr. P. Weeden- J. Winter- P. Broadfoot, 2009). Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda "*come mi vedo in rapporto alla competenza che mi viene richiesta?*" si colloca nella prospettiva autovalutativa che caratterizza questo primo punto di osservazione.

Riguardo alla dimensione intersoggettiva ci si può riferire a modalità di osservazione e valutazione delle prestazioni del soggetto da parte degli altri soggetti implicati nel processo formativo: gli insegnanti, in primis, gli altri allievi, i genitori, altre figure che interagiscono con il soggetto in formazione e hanno l'opportunità di osservarlo in azione. In merito agli strumenti,

questi possono spaziare da protocolli di osservazione - strutturati e non strutturati - a questionari o interviste intesi a rilevare le percezioni dei diversi soggetti, da note e commenti valutativi a forme di codificazione dei comportamenti osservati nel soggetto in formazione. Si tratta di **guide per l'occhio**, dispositivi rivolti agli altri attori coinvolti nell'esperienza di apprendimento – docenti, genitori, gruppo dei pari, interlocutori esterni – e orientati a registrare le loro aspettative verso la competenza del soggetto e le relative osservazioni e giudizi sui processi attivati e i risultati raggiunti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“come viene visto l'esercizio della competenza del soggetto da parte degli altri attori che interagiscono con lui?”* si colloca nella prospettiva etero valutativa che caratterizza questo secondo punto di osservazione.

Riguardo alla dimensione oggettiva ci si può riferire a strumenti di analisi delle prestazioni dell'individuo in rapporto allo svolgimento di compiti operativi: prove di verifica, più o meno strutturate, **compiti autentici**, realizzazione di manufatti o prodotti assunti come espressione di competenza, selezione di lavori svolti nell'arco di un determinato processo formativo rappresentano esempi di strumentazioni utilizzabili. Si tratta di dispositivi orientati a documentare l'esperienza di apprendimento, sia nelle sue dimensioni processuali, attente a come il soggetto ha sviluppato la sua competenza, sia nelle sue dimensioni prestazionali, attente a che cosa il soggetto ha appreso e al grado di padronanza raggiunto nell'affrontare determinati compiti. Qualsiasi stimolo o materiale che aiuti a rispondere alla domanda *“di quali evidenze osservabili dispongo per documentare la competenza del soggetto in formazione”* si colloca nella prospettiva empirica che caratterizza questo terzo punto di osservazione.

Al centro delle tre dimensioni, in rapporto all'idea di competenza intorno a cui ruotano i diversi strumenti e punti di vista, si pone la **rubrica valutativa**, come dispositivo attraverso il quale viene esplicitato il significato attribuito alla competenza oggetto di osservazione e precisati i livelli di padronanza attesi in rapporto a quel particolare soggetto o insieme di soggetti. La rubrica costituisce il punto di riferimento comune ai diversi materiali a cui si è fatto cenno in rapporto alle tre dimensioni di analisi e assicura unitarietà e coerenza all'intero impianto di valutazione. Ciascuno degli strumenti richiamati in precedenza rappresenta idealmente una declinazione operativa, pensata in rapporto ad uno specifico soggetto e ad un determinato punto di osservazione, dell'idea di competenza condensata nella rubrica valutativa; come abbiamo già ricordato solo questa condizione giustifica e legittima l'impianto plurale di valutazione proposto.

Glossario minimo

Competenza: tra le tante definizioni presenti in letteratura si richiama quella di Pellerey (2004) che ben sintetizza quanto discusso nel contributo: *“Capacità di affrontare un compito, o un insieme di compiti, riuscendo a mettere in moto e ad orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e volitive, e ad integrare quelle esterne disponibili in modo coerente e fecondo”*. Nella Raccomandazione del Parlamento europeo sulle qualifiche e i titoli (2007) si definisce la competenza la *“comprovata capacità di usare conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche, in situazioni di lavoro o di studio e nello sviluppo professionale e/o personale”*.

Compiti autentici: *problemi complessi e aperti posti agli studenti come mezzo per dimostrare la padronanza in un dato ambito di competenza*.

Rubrica valutativa: *progressione di profili di competenza utile a fornire punti di riferimento per la valutazione dell'apprendimento*.

Strategia autovalutativa: *all'insieme di opportunità offerte all'allievo per riflettere sulla sua esperienza di apprendimento*.

Guide per l'occhio: *strumenti di osservazione ed apprezzamento dei processi di apprendimento, di tipo analitico o sintetico, rivolti ad una pluralità di attori*.

3. IL “SENSO” DI UN PERCORSO DI RICERCA

Sonia Claris

17

Premessa

Nelle *Nuvole* così Aristofane parla di Socrate: *‘Medita adesso, e concentrati profondamente; con tutti i mezzi, avvolgiti su te stesso concentrandoti. Se cadi in qualche difficoltà, corri svelto in un altro punto...Non ricondurre sempre il tuo pensiero a te stesso, ma lascia che la tua mente prenda il volo nell’aria, come uno scarabeo che un filo trattiene per una zampa.’*⁴

Questa è la descrizione di un metodo di ricerca, del procedimento del pensiero che gira intorno alle difficoltà incontrate, alle aporie, cercando un altro punto di vista, un altro punto di partenza. Diremmo una nuova domanda sullo stesso tema, uno sguardo nuovo, una diversa visione, come quella che ci proviene da uno scambio dialogico, da un’improvvisa richiesta, da un’interlocuzione avveduta. Questo metodo, pur senza dichiararlo esplicitamente, richiama il processo dialogico ed il contributo dato dal dialogo al pensare.

Porsi cammino facendo le domande giuste, ascoltando quanto emerge dal confronto condiviso: questa è la modalità che seguiremo per presentare il percorso intrapreso dalle scuole coinvolte nella ricerca-azione.

Le scuole del I ciclo della provincia autonoma di Trento erano già da un anno almeno impegnate nella cosiddetta implementazione dei Piani di Studio Provinciali, sotto la guida del locale IPRASE, quando si è presentata l’ulteriore opportunità del progetto di formazione promosso dal Centro di Formazione di Rovereto, di cui si forniscono i risultati in questo Quaderno di documentazione. Questa prima evidenza non è di poco conto, né influente per riuscire a ricostruire e a comprendere il processo messo in atto nelle scuole partecipanti.

Il riposizionamento e la comprensione del nuovo compito

Come si concilia l’implementazione dei Piani di Studio Personalizzati, consistente nella declinazione di conoscenze ed abilità per ogni competenza nei diversi bienni, per redigere un curriculum di Istituto in verticale, con il progettare e valutare per competenze?

Questa è la domanda focale la cui risposta permette di comprendere la procedura operativa offerta alle scuole nella sua valenza di senso e di strategia complessiva.

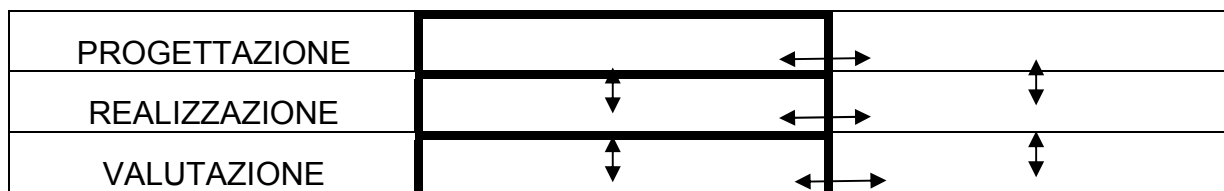
Si tratta di cambiare rotta? Di lasciare una strada per intraprenderne un’altra? Di svolgere un doppio lavoro, forse non proprio necessario? Questi e sicuramente molte altri quesiti analoghi sono balenati nelle menti dei docenti e dei dirigenti scolastici.

Il compito proposto non si è posto in alternativa alla curricolazione in verticale in corso o in via di completamento da parte dei singoli istituti, ma ha consentito di individuare un approccio culturale e poi operativo che potesse concretizzare l’idea di fondo del curriculum per competenze: sapere, fare ed essere quali pilastri intrecciati della formazione di alunni in grado di affrontare le sfide educative della complessità del XXI secolo.

Altro passaggio importante e da non perdere è la distinzione operata fin da subito tra i due livelli di intervento, quello di istituto e quello d’aula, dell’educazionale e dell’educativo l’uno macro ed il secondo micro, posti su piani diversi, ma strettamente interagenti.

	LIVELLO DI ISTITUTO (ambito educazionale)	LIVELLO DI AULA (ambito educativo)
--	---	--

⁴ Aristofane, *Nuvole*, 700-6;740-45;761-63.



La procedura proposta si posiziona a livello di istituto, per attivare un processo esemplare di elaborazione di uno o di alcuni lavori prototipici in merito alla valutazione per competenze.

Sulle valenze culturali e sui significati del costrutto della competenza, sull'idea di persona in formazione, di professionalità, di scuola e di educazione che ne vengono veicolati si rimanda agli altri contributi di questa pubblicazione.

Pur partendo da una visione macro e globale, la sinergia di istituto è stata pensata come effetto a cascata di una serie di micro-azioni progettuali. Ogni dipartimento disciplinare, commissione di valutazione, team o consiglio di classe si innesta all'interno di un impianto di progettazione e valutazione coerente con le dichiarazioni di principio e generali in merito alle competenze. Impiegando una metafora biologica si potrebbe affermare che si è lavorato a livello di alcune cellule, affinché potesse beneficiare del nuovo metabolismo, in futuro, l'intero organismo (scolastico). E' evidente che la salute e l'armonia complessiva dipendono dagli scambi cellulari interni, dalle sinergie, dalla tenuta del sistema, nel tempo.

I referenti di Istituto e la 'referenza'

Ad ogni scuola del I ciclo della Provincia è stato chiesto di individuare alcuni referenti (2/3), con il duplice compito di prender parte agli incontri in presenza, tenutisi in modo alternato a Trento e a Rovereto, e di farsi portavoce e animatori/coordinatori nella propria scuola di attività di progettazione, documentazione e ricerca, con un piccolo/medio gruppo di colleghi disponibili ed interessati. Il compito sicuramente più semplice e più consono è stato il primo: prender parte ad un corso di formazione. Se ne sono frequentati tanti in questi anni, pregevoli, di elevata qualità, in cui sono stati presentati quadri concettuali e teorie pedagogico-didattiche innovative su cui convenire, magari con malcelato senso di impotenza o sognando un futuro migliore, sempre molto lontano dalla sua effettiva realizzazione. Fin qui nessun problema, né nell'adesione, né nell'interpretazione del compito e del mandato. E' stato invece il secondo compito, ovvero quello di 'attore' o promotore di cambiamento tra i colleghi, che ha aperto un fronte inedito ed interessante. Come fare? Con quale autorevolezza? In quali tempi e con quali modalità organizzative? Come far 'passare' ai colleghi la ricchezza teorica dei temi affrontati in presenza con gli esperti?

Per agevolare lo svolgimento di questo secondo e cruciale compito sono stati forniti i seguenti critici per giocare la 'referenza' in modo positivo e costruttivo:

- coinvolgere il dirigente scolastico e individuare le opportunità e le risorse locali da attivare;
- mettere a disposizione dei colleghi i materiali teorici ed esplicativi forniti durante il corso di formazione;
- contestualizzare la proposta generale, adattandola alla propria scuola;
- valutare gli investimenti di tempo e l'impatto complessivo delle novità introdotte sulle pratiche e consuetudini di progettazione e valutazione in atto nell'istituto;
- adottare approcci gradualisti, che possano prevedere anche un'articolazione pluriennale e progressiva di estensione del nuovo modello di progettazione/valutazione per competenze;
- mettere in conto, senza sottostimarle o sopravvalutare, le resistenze al cambiamento;

-prendere consapevolezza delle portate culturali della nuova proposta e quindi delle fatiche conseguenti per entrare nel nuovo paradigma da parte di un'organizzazione complessa e polimorfa quale può essere un istituto comprensivo;

-mantenere ferma la direzione di marcia, indicare con precisione la metà e la sua significatività, operando le necessarie, possibili e convenienti mediazioni di percorso.

Perché partire dalla valutazione per competenze

La procedura operativa si è basata sulla scelta di richiedere alle scuole (ovvero ai referenti, con i gruppi di lavoro costituiti, a composizione e geometria variabile) di individuare un ambito disciplinare (matematico-scientifico, linguistico-espressivo, storico-geografico) ed in esso una competenza del terzo biennio (quinta classe della scuola primaria e primo anno della scuola secondaria di primo grado), tra quelle presenti nei Piani di Studio Personalizzati della Provincia, già noti e ben conosciuti da tutti i colleghi dei docenti. L'approccio per competenze viene avvicinato processualmente a partire dall'elaborazione di una rubrica valutativa generale organizzata in base alle dimensioni della competenza prescelta.

Perché partire dalla valutazione? Sembrerebbe un processo al contrario, un partire dalla coda anziché, come ci si aspetterebbe, dalla testa. Questa precisa scelta è stata portata avanti per consentire di mettere a fuoco meglio le istanze teoriche su cui si fonda il costruito stesso della competenza, che si evincono con maggiore chiarezza ed immediatezza proprio nella fase della valutazione, senza ovviamente trascurare i precedenti passaggi della realizzazione e della progettazione. L'ancoraggio poi ad un compito autentico ben definito e circoscritto ha consentito di poter procedere in un ambito delimitato, ma centrale nella comprensione dell'intero impianto metodologico ed operativo. Probabilmente si sono anche fatti sentire gli echi delle urgenze più immediate: la certificazione delle competenze prevista al termine sia della scuola primaria sia del I ciclo dell'istruzione, per la quale gli istituti si devono dotare di modelli predisposti sulla scorta dei criteri e delle indicazioni generali fornite dal MIUR.

Elaborare dei 'prototipi'

Il prototipo, termine che è stato impiegato nella formazione, non intende essere un modello ideale, una sorta di copia perfetta alla quale attenersi. Ciò sarebbe in contraddizione con l'idea stessa di progettualità. Non si è inteso quindi costruire dei modelli 'esemplari', fissi, da contemplare, statici ed anche, tutto sommato, piuttosto meccanici nella loro realizzazione, una volta scoperto il procedimento applicativo. E' più calzante a proposto parlare di 'esempi' e di 'esercizi'. Vediamo perché e in che senso.

Siccome si sta operando in una dimensione di sapere pratico, l'esempio assurge a indicatore della fattibilità della proposta. Se vedo un esempio di quanto mi si dice essere realizzabile, inizio a prendere in seria considerazione la credibilità stessa della proposta e a valutare positivamente la sua tenuta d'aula. Su questo ultimo punto infatti si arenano miseramente molte innovazioni e complicate alchimie progettuali, troppo distanti dai saperi dei pratici. La fascinazione intellettuale rimane altra cosa rispetto al gramo lavoro tra le mura scolastiche. In questo caso invece gli esempi servono proprio a dimostrare dove si può realisticamente arrivare, seguendo alcuni passaggi, impiegando strumenti idonei, mostrando sensibilità ad alcuni indicatori di processo, ad alcune avvertenze.

La seconda accezione del termine 'prototipo', che ne svela il senso proprio, è quella di 'esercizio'. Alle scuole è stato chiesto di provare a fare degli esercizi. Proprio così. Nel senso nobile del termine, come impegno dell'intelligenza, della volontà, della decisione, in situazione.

Sappiamo inoltre tutti che l'esercizio serve ad allenare ed affinare le competenze, per cui la proposta di elaborare la valutazione di una competenza dopo averla definita, rappresentata concettualmente nelle sue dimensioni costitutive, tradotta in possibili attività, ha permesso ai

docenti coinvolti di mettersi alla prova loro stessi in un compito autentico di progettazione e valutazione per competenze, decisamente inedito rispetto ai loro pregressi vissuti professionali.

L'idea da esportare, in chiave meta-metodologica, è di provare a ricreare anche a livello di istituto processi analoghi, con momenti di formazione, compiti interfase (sono gli step previsti nel processo elaborativo, che si sintetizzeranno in un paragrafo successivo), coinvolgimento autentico e diretto dei soggetti partecipanti ai lavori.

Il coinvolgimento dei colleghi a scuola

La procedura di presentazione e diffusione della metodologia appresa in sede formativa nei contesti scolastici, tra i colleghi, è stata ed è complessa e delicata. Da tutti infatti è riconosciuta ed identificata come una delle maggiori difficoltà incontrate.

Su questo fronte agiscono ed intervengono una serie di altri fattori che esulano dal campo della procedura presentata nell'accordo con le scuole partecipanti, ma che tuttavia fanno emergere un bisogno formativo evidente. Quello identificabile nella richiesta di accompagnamento o monitoraggio ravvicinato e personalizzato di una scuola o di una piccola rete di scuole, con la possibilità da parte del tutor o dell'esperto di prender parte direttamente alla gestione dei processi interni di avvio, sostegno, diffusione delle procedure di costruzione del curriculum per competenze, in presa più diretta. Segnale lampante che oltre all'adozione consapevole del modello procedurale proposto, chiaro, consequenziale, che non fa una piega, entrano in scena anche altri vincoli situati, fattori non previsti, aspetti legati alle dinamiche socio-relazionali interne, alla leadership, alla sua distribuzione legittimata, al senso di appartenenza all'organizzazione e al conseguente investimento in termini di adesione e di messa a disposizione di risorse, personali e comunitarie. Non si può che evidenziare in quanto descritto il ruolo focale e determinante del dirigente scolastico, nella sua funzione di promotore di processi di miglioramento della qualità dei processi di insegnamento-apprendimento e di sviluppo delle competenze dei professionisti di scuola.

I processi

I processi sono dinamici e fluidi per definizione, tuttavia non sono privi di una logica interna, che prevede dei passaggi, traducibili in procedure operative. Detto questo, vediamo quale è stata la procedura operativa proposta alle scuole. Distinguerò a tal fine tra azioni preparatorie e di contesto e azioni specifiche del progetto di ricerca-azione qui documentato.

Azioni preparatorie e di contesto

- Deliberare collegialmente l'adesione al progetto di formazione e ricerca-azione, per legittimare ogni passaggio successivo;
- individuare i referenti di Istituto;
- creare, predisporre le condizioni operative di scuola: identificazione della commissione e/o del gruppo con cui i referenti si interfaceranno; organizzazione dei tempi di lavoro e degli impegni, nel quadro complessivo delle attività previste annualmente e dei vincoli normativi e contrattuali vigenti;
- evidenziare quali siano i risultati attesi e quali i passaggi intermedi per l'Istituto, nell'ottica di una progettazione strategica della singola scuola;
- porre in luce la centralità dell'investimento a lungo termine nei processi di formazione e ricerca-azione;
- motivare e sostenere l'impegno dei singoli docenti e dei gruppi.

Azioni della ricerca-azione

- Fare il punto rispetto alla realizzazione di un curriculum di Istituto per competenze,
- rivedere criticamente ed analizzare il repertorio degli strumenti di valutazione condivisi collegialmente;
- costruire e rappresentare una mappa della competenza prescelta;
- elaborare una rubrica valutativa generale di detta competenza;
- progettare un compito autentico (ed eventuale una rubrica valutativa specifica)
- definire strategie autovalutative

A cosa possono servire i ‘prototipi’ elaborati dalle scuole

"La phronesis - dice Aristotele - non è solo conoscenza dell'universale, ma deve conoscere anche i casi individuali, poiché è pratica e l'azione concerne i casi individuali(...). Se infatti uno sapesse che le carni leggere sono digeribili e sane, ma ignorasse quali carni sono leggere, non produrrebbe la salute, mentre chi sa che le carni di uccelli sono sane, piuttosto la produrrà. Ora la phronesis è pratica, sicché si deve possedere entrambe le conoscenze, o piuttosto quest'ultima. Ma anche in questo campo vi sarà una [capacità] architettonica" (7, 1141 b 14-23).

Per concludere possiamo dire che sia ormai evidente che i ‘prototipi’ o lavori prodotti dalle scuole qui presentati sono gli apripista di un percorso. Non sono dei bei quadri da ammirare, ma dei prodotti artigianali nati da un processo attento, curato, riflessivo che abbiamo cercato di ripercorre e di illustrare nelle sue valenze di impianto complessivo che va mantenuto vivo e vitale ed anzi esteso, generalizzato, consolidato. In quanto, al di là del ‘prodotto’, la vitalità generativa sta tutta nel processo che ha consentito di arrivare al ‘capolavoro’ finale.

4. LA PROCEDURA DI LAVORO PROPOSTA ALLE SCUOLE

Aldo Gabbi

22

Il progetto di accompagnamento alla implementazione dei Piani di studio provinciali del primo ciclo di istruzione è stato promosso dal Centro per la formazione continua e l'aggiornamento del personale insegnante di Rovereto con l'obiettivo di individuare e condividere, con i referenti di alcuni istituti comprensivi, modalità di lavoro adeguate alla elaborazione dei piani di studio d'istituto. Le Linee guida per l'elaborazione dei piani di studio di istituto deliberate dalla Giunta Provinciale, costituiscono "un aiuto alla programmazione dei singoli insegnanti e di quella sviluppata dai dipartimenti di istituto" ma lasciano alle singole istituzioni la definizione del "curricolo per competenze" da sviluppare a livello di istituto (ambito educativo) e a livello di aula (ambito didattico). Il primo livello richiede di stabilire le condizioni organizzative ed educative per un approccio per competenze, il secondo livello si concentra sul lavoro didattico per competenze. I destinatari del progetto di formazione sono stati gli insegnanti referenti indicati da alcuni istituti comprensivi aderenti all'iniziativa. Il progetto prevedeva che quanto elaborato durante il percorso formativo avrebbe dovuto essere fornito ai colleghi docenti come contributo per la progettazione educativa e didattica dell'istituzione scolastica.

Il seminario del 30 e 31 agosto 2010 a Candriai ha dato l'avvio al percorso di formazione con alcuni approfondimenti il primo giorno, e con una riflessione sul progetto, articolata in tre gruppi di lavoro il secondo giorno. In particolare il 31 agosto sono intervenuti: Mario Castoldi con una relazione dal titolo "Insegnare e valutare per competenze"; Giancarlo Cerini che ha illustrato il tema "Competenze a scuola: quale ambiente di apprendimento"; infine Italo Fiorin ha delineato lo scenario nel quale si sviluppano i Piani di studio provinciali con una relazione dal titolo: "Verso i Piani di studio di istituto". I tre gruppi di lavoro, aggregati per aree territoriali omogenee, sono stati coordinati da Sonia Claris, Mario Martini e Aldo Gabbi.

Dal confronto con gli insegnanti nei vari gruppi si è trovata un'ampia condivisione sulla metodologia del percorso proposta, ma nello stesso tempo è emersa come prioritaria la problematica della valutazione delle competenze rispetto a quella della definizione dei piani di studio d'istituto pensata in fase di progettazione e presentata ai gruppi a Candriai. Il metodo di lavoro prevedeva che fra un incontro e quello successivo fosse distribuito materiale per l'attività di interfase, attività da svolgere nelle singole sedi scolastiche con il contributo dei colleghi coinvolti. Le schede di interfase predisposte dal prof. Castoldi erano destinate a guidare il lavoro di riflessione e rielaborazione per accompagnare in modo sequenziale e uniforme l'evoluzione del processo di formazione che dopo la ridefinizione del contratto formativo è stato definito nel modo seguente: *"Dall'individuazione alla valutazione della competenza di riferimento presa in esame dal gruppo, riferita al terzo biennio in un contesto di un istituto comprensivo del primo ciclo"*.

La scheda dell'attività di interfase 1a ha avuto il compito stimolare i docenti all'analisi critica del processo di costruzione dei Piani di studio di istituto, il modello 1b proponeva l'analisi degli strumenti di verifica e valutazione in uso nel proprio istituto. Questi due schede sono da considerare "disallineate" rispetto a quelle successive in quanto sono state pensate in funzione del primo progetto che puntava alla elaborazione di una frazione del curriculum disciplinare riferito al terzo biennio del primo ciclo di istruzione. L'analisi di queste due schede compilate dagli insegnanti ha comunque permesso di cogliere il tipo di attività svolta nelle singole scuole relativamente alla elaborazione dei piani di studio d'istituto e leggere la percezione degli operatori scolastici relativamente allo stato dell'arte.

Attività di interfase 1a: analisi critica processi di costruzione curricolo di scuola

Il compito consiste nell'analizzare criticamente il processo di costruzione dei Piani di Studio di Istituto, sulla base delle domande-guida sotto riportate. Si suggerisce ai docenti referenti di Istituto, se possibile, di coinvolgere nell'analisi i componenti dello staff e il Dirigente scolastico.

CRITERI DI QUALITÀ	VALUTAZIONE (Dove ci posizioniamo?)	EVIDENZE (Su quali dati si basa la nostra valutazione?)								
Il curriculum è frutto di un’elaborazione collegiale condivisa?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
In che misura il curriculum guida la pratica scolastica quotidiana?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Viene periodicamente valutato e rivisto/aggiornato?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Si dà importanza all’integrazione fra traguardi formativi a breve termine (conoscenze e abilità) e traguardi formativi a lungo termine (atteggiamenti, abiti mentali, formae mentis)?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Si dà importanza all’integrazione tra aspetti cognitivi, emotivo-affettivi e relazionali?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Prevede un uso integrato di approcci, mediatori, forme di rappresentazione differenti?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Prevede sia attività di consolidamento/ stabilizzazione (esercitazioni, applicazioni di modelli conosciuti) sia attività di approfondimento e ampliamento (comprensione profonda, problem posing, elaborazioni creative)?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Dà importanza all’integrazione di traguardi disciplinari e trasversali?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Prevede forme di individualizzazione dei percorsi (adattamento delle metodologie, dei tempi e dei linguaggi alle caratteristiche individuali) ?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Esplicita i raccordi tra progettazione e valutazione?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Risulta coerente con le indicazioni provinciali?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Prevede forme sistematiche di continuità tra i bienni e tra primaria e secondaria di 1° grado?	<table><tr><td>1</td><td>2</td><td>3</td><td>4</td></tr><tr><td colspan="4">- +</td></tr></table>	1	2	3	4	- +				
1	2	3	4							
- +										
Media										

Attività di interfase 1b: analisi critica processi di valutazione per competenze

L'attività si rivolge prioritariamente al gruppo di lavoro coinvolto nel progetto e alla disciplina selezionata e prevede il supporto dei docenti referenti di Istituto. Si tratta di prendere in esame gli strumenti di verifica e valutazione in uso nel proprio Istituto (check list per osservazioni, prove strutturate, griglie, prove d'ingresso/ quadrimestrali/ finali, rubriche...) per analizzarle mediante alcune domande-guida (sotto riportate) che consentono di individuare punti di forza (cosa c'è) e punti di criticità (cosa manca), in forma sintetica, al fine di fornire uno sguardo d'insieme sulla propria scuola.

	COSA C'E' (+)	COSA MANCA (-)
Si valorizza e responsabilizza lo studente?		
E' previsto l'utilizzo delle conoscenze e delle abilità in contesti reali o verosimili?		
Si osservano i processi di apprendimento?		
All'alunno viene fornito un feedback?		
Si propone allo studente di riflettere sui suoi prodotti/processi di apprendimento?		
Si rileva la capacità di rielaborazione personale dello studente?		
Viene usata una pluralità di strumenti valutativi?		
Si va oltre la prestazione nella formulazione del giudizio?		

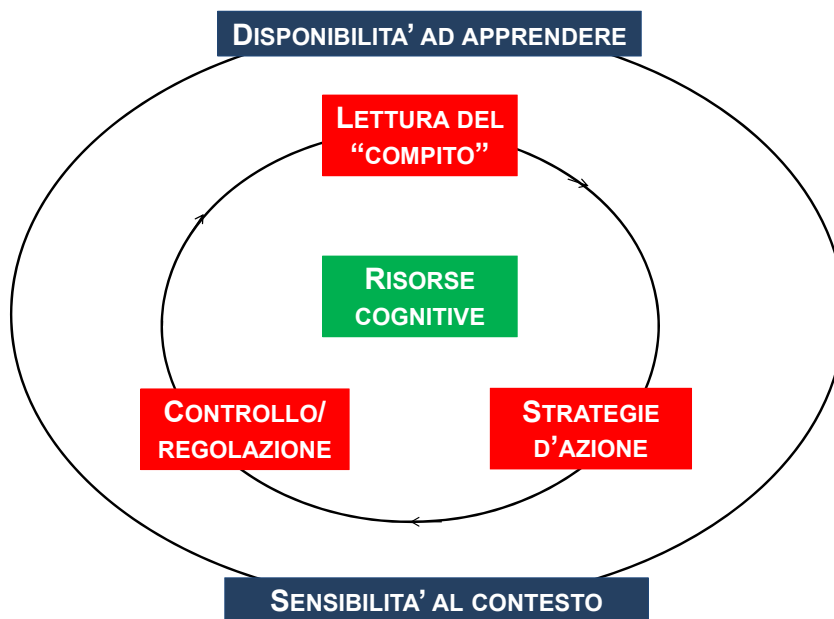
Il "nuovo contratto di formazione", discusso e condiviso con gli insegnanti frequentanti il corso nell'incontro successivo del 30 settembre 2010, ha ridisegnato il progetto privilegiando l'aspetto educativo - didattico d'aula e di dipartimento disciplinare, seguendo in sequenza tutte le fasi che dall'individuazione di una competenza significativa "di riferimento" hanno portato alla rappresentazione della competenza stessa in ottica pedagogica, all'elaborazione di una rubrica valutativa fino alla predisposizione di un compito autentico e alla individuazione di strategie autovalutative.

Attività di interfase 2: rappresentazione della competenza

Sulla competenza individuata elaborare una rubrica valutativa riferita alla conclusione del terzo biennio del ciclo primario, attraverso i seguenti passi:

- Mettere a fuoco le dimensioni che compongono la competenza prescelta e provare a rappresentarla attraverso una mappa concettuale (quali dimensioni devo considerare per apprezzare la competenza dei miei studenti nell'...?)

Per la rappresentazione della competenza si propone uno schema base da adattare alla competenza prescelta:



Le risorse cognitive rinviano alle conoscenze/abilità ritenute necessarie per lo sviluppo della competenza, sono quindi rappresentabili all'interno del seguente prospetto:

Competenza:	
CONOSCENZE	ABILITA'

I processi cognitivi (anello rosso) e quelli extra-cognitivi (anello blu) vanno precisati in dimensioni (da 3 a 8), su cui costruire successivamente la rubrica valutativa.

Declinare ciascuna dimensione in uno o più indicatori di prestazione (attraverso quali evidenze osservabili posso apprezzare la presenza di ciascuna dimensione?)

COMPETENZA	
DIMENSIONI	INDICATORI

Attività di interfase 3: elaborazione rubrica valutativa

Sulla base della rappresentazione della competenza elaborata nella fase precedente e del repertorio di indicatori, si tratta di predisporre una rubrica valutativa riferita al passaggio scuola primaria-.secondaria di primo grado articolata in quattro livelli :

- parziale: la competenza è dimostrata in forma parziale; l'alunno affronta compiti delimitati e recupera le conoscenze e le abilità essenziali per svolgerli con il supporto dell'insegnante;
- essenziale: la competenza è dimostrata in forma essenziale; l'alunno affronta compiti delimitati in modo relativamente autonomo e dimostrando una basilare consapevolezza delle conoscenze e abilità connesse;
- intermedio: la competenza è manifestata in modo soddisfacente; l'alunno affronta i compiti in modo autonomo e continuativo, con discreta consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse e parziale integrazione dei diversi saperi;
- avanzato: l'alunno affronta compiti impegnativi in modo autonomo, originale e responsabile, con buona consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse, integrando diversi saperi.

Il prodotto atteso è un prospetto organizzato intorno alle dimensioni presenti nella mappa e articolato in quattro livelli:

DIMENSIONI	Parziale	Essenziale	Intermedio	Avanzato

In rapporto alla elaborazione delle rubriche valutative si propone una check-list di criteri utili a valutare i prodotti messi a punto dal gruppo:

- sono state esplorate le dimensioni più significative della competenza?
- la descrizione dei profili è centrata sul “saper agire” del soggetto?
- i livelli di competenza previsti sono adeguati all'età e alle potenzialità degli allievi?
- l'articolazione dei livelli fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?
- i livelli di competenza previsti evidenziano i punti di avanzamento e i progressi, non solo le carenze?

Attività di interfase 4: elaborazione compito autentico

In rapporto alla competenza individuata, si propone ai docenti di elaborare un compito autentico con la relativa rubrica valutativa specifica utile a valutare le prestazioni degli studenti in rapporto al passaggio scuola primaria- scuola secondaria di primo grado.

Si propone il seguente formato di elaborazione del compito autentico:

- Competenza
- Livello di classe
- Consegna operativa (individuale o di gruppo)
- Prodotto atteso
- Tempi e fasi del lavoro
- Risorse a disposizione
- Rubrica valutativa specifica

In riferimento alla definizione delle consegne dei compiti autentici si propone una checklist di criteri utile a valutare le proposte elaborate dal gruppo:

- viene recuperato il sapere pregresso?
- si sollecita l'uso di processi cognitivi complessi?
- ci si riferisce a contesti significativi e reali?
- si punta a stimolare l'interesse degli studenti?
- si offrono differenti percorsi risolutivi?
- si propongono compiti sfidanti per gli studenti?

Si tratta poi di adattare la rubrica valutativa generale messa a punto nell'interfase precedente in rapporto al compito autentico individuato.

In rapporto alla elaborazione delle rubriche valutative si propone una check-list di criteri utili a valutare i prodotti messi a punto dal gruppo:

- sono state esplorate le dimensioni più significative del compito proposto?
- la rubrica fornisce punti di riferimento che consentono valutazioni omogenee tra i docenti?
- i livelli di competenza previsti sono adeguati alle caratteristiche degli allievi?
- i livelli di competenza previsti evidenziano i punti di avanzamento e i progressi, non solo le carenze?
- la rubrica fornisce punti di riferimento utili agli allievi e alle loro famiglie?

Il materiale elaborato (compito autentico e rubrica valutativa specifica) va collocato sulla piattaforma entro il prossimo incontro.

Attività di interfase 5: predisposizione strategie autovalutative

In rapporto alla competenza individuata e al compito autentico che è stato messo a punto, si propone ai docenti di elaborare una o più strategie autovalutative, sia in rapporto all'apprezzamento del livello di competenza in senso globale, sia in rapporto alla valutazione dello specifico compito autentico.

In rapporto alla messa a punto di strategie autovalutative si propone una check-list di criteri utili a valutare le proposte emergenti:

- si coglie l'utilità del processo autovalutativo?
- viene valorizzato il confronto tra punti di vista diversi?
- sono espliciti i criteri su cui si fonda l'autovalutazione?
- vengono potenziati i processi metacognitivi?
- sono chiari i rispettivi ruoli e le regole di impiego?

Il materiale elaborato va collocato sulla piattaforma entro il prossimo incontro.

I gruppi degli insegnanti, seguendo il percorso formativo proposto sia nel lavoro in presenza sia in quello a distanza nelle singole sedi scolastiche, hanno elaborato diverse unità di lavoro che sono di seguito illustrate. Il materiale prodotto è stato soprattutto il risultato di una ricerca, una sperimentazione fatta insieme la scommessa fatta è quella di fornire indicazioni e suggerimenti a chi si vorrà dedicare a sviluppare curricoli per competenze da inserire nei piani di studio del proprio istituto.

5. MATERIALI PRODOTTI DALLE SCUOLE

Mario Castoldi

29

In questo capitolo viene riportata una sintetica documentazione del materiale prodotto dai sette Istituti scolastici del primo ciclo di istruzione che hanno portato a termine il percorso di ricerca/formazione: si tratta di cinque Istituti Comprensivi statali e di due Istituti scolastici non statali della provincia.

Il percorso svolto dai sette Istituti scolastici ha seguito due piste di lavoro: nel caso di cinque Istituti (da 5.1 a 5.5) si è proceduto alla costruzione di prototipi di materiali valutativi su specifiche competenze dei PSP da parte di piccoli gruppi di lavoro, da assumere come riferimento per uno sviluppo più estensivo negli anni successivi; nel caso di due Istituti (5.6 e 5.7) si è puntato ad un coinvolgimento immediato dei colleghi nella produzione di materiali valutativi. Per questa ragione anche la documentazione delle esperienze risulta differenziata: per i primi cinque Istituti vengono documentati prevalentemente i prodotti che sono stati elaborati nel lavoro svolto nel corso dell'a.s., mentre per gli ultimi due viene documentato il processo di comunicazione e di coinvolgimento ai colleghi del lavoro proposto.

Si è optato per conservare questa distinzione in quanto lo si ritiene un arricchimento del valore della documentazione offerta: da un lato si possono visionare alcuni esempi di prodotti di rubriche valutative, compiti autentici, strategie autovalutative (tutti riferiti al terzo biennio del primo ciclo di istruzione); dall'altro si hanno alcune testimonianze di come avviare un processo di questo tipo in una realtà scolastica complessa come un Istituto Comprensivo. La tavola che segue riporta una sintesi della documentazione proposta:

5.1	Collegio Arcivescovile "Endrici" – Trento	Italiano – competenza n. 2 "Leggere, analizzare e comprendere testi"
5.2	Istituto Comprensivo Cembra	Geografia – competenza n. 1 "Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione"
5.3	Istituto Comprensivo Centro Valsugana	Competenza trasversale "Imparare ad apprendere"
5.4	Istituto Comprensivo Trento V	Competenza trasversale "Risolvere problemi sulla misurazione"
5.5	Istituto Salesiano Santa Croce – Mezzano	Matematica – competenza n. 4 "Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici"
5.6	Istituto Comprensivo Trento VI	Gruppi di lavoro di Italiano ("Leggere e comprendere testi") e di Matematica ("Risolvere problemi")
5.7	Istituto Comprensivo Valle del Laghi	Gruppi di lavoro di Italiano, Matematica, Lingue straniere, Musica, Arte e immagine, Corpo-movimento-sport

5.1 COLLEGIO ARCIVESCOVILE “C. ENDRICI” - TRENTO

Adamo Lucia, Dalmonego Michela, Galvagni Marco,
Gottardi Giuditta, Mosaner Luca, Panizza Elena

30

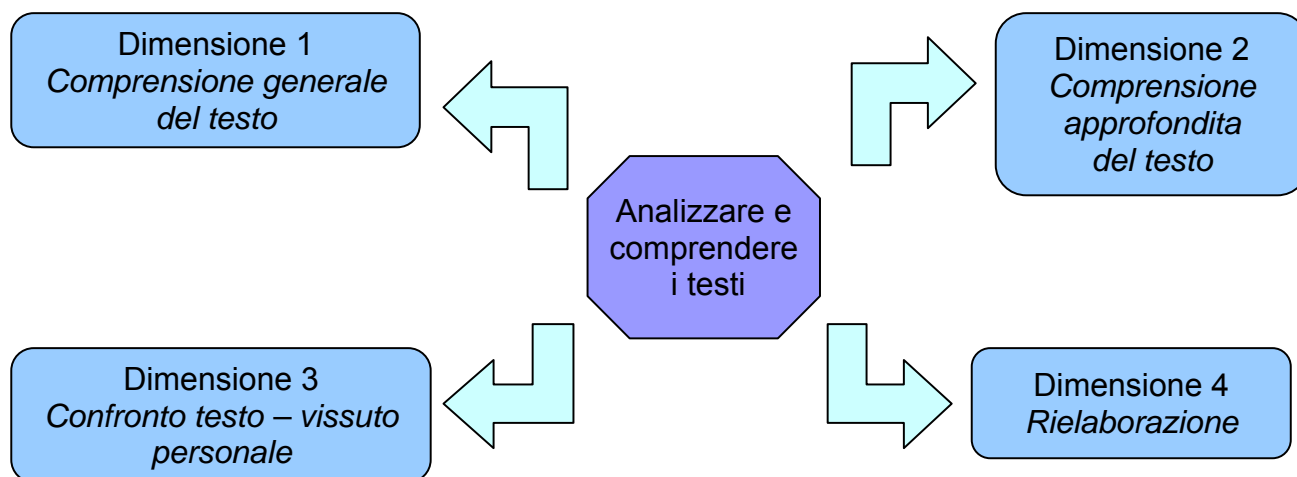
Area di apprendimento: italiano

Competenza di riferimento: 2 – Analizzare e comprendere i testi

Segue l'indicazione delle conoscenze e delle abilità, legate alla competenza scelta, presenti nei piani di studio nel nostro istituto .

CONOSCENZE	ABILITA'
<ul style="list-style-type: none"> - conoscenza della lingua e delle sue strutture morfo-sintattiche di base - conoscenza del lessico - conoscenza della struttura del testo (introduzione, svolgimento, conclusione) e delle tipologie testuali - conoscenza della differenza tra informazioni principali e secondarie 	<ul style="list-style-type: none"> - capacità di consultare il dizionario - capacità di riflessione sul testo - saper ricavare informazioni principali e secondarie - riconoscere gli elementi costitutivi del testo

Nella prima fase del lavoro, per meglio comprendere la competenza, l'abbiamo rappresentata nelle sue dimensioni e in seguito abbiamo legato ad esse i relativi indicatori, indispensabili per la costruzione della rubrica valutativa.



DIMENSIONI	INDICATORI
Comprendere il testo e riconoscere la tipologia	Risponde alle domande di verifica
Comprendere il testo e riconoscere la tipologia	Focalizza l'attenzione e consulta il dizionario
Confrontare il testo con il proprio vissuto	Racconta episodi personali attinenti al testo
Rielaborare i contenuti del testo	Espone i contenuti del testo

Biennio di riferimento: terzo – il compito è per la fine della quinta elementare (o l'inizio della prima media)

Rubrica valutativa: Abbiamo elaborato la rubrica sulla base delle dimensioni e degli indicatori prima elencati, tenendo conto dei livelli (quattro).

DIMENSIONE	PARZIALE	ESSENZIALE	INTERMEDIO	AVANZATO
Comprendere il testo e riconoscere la tipologia	Risponde a semplici domande di verifica e se aiutato dall'insegnante riconosce la tipologia del testo.	Risponde alle domande di verifica in modo sintetico e con qualche aiuto riconosce la tipologia del testo.	Risponde alle domande di verifica e in maniera adeguata riconosce la tipologia del testo.	Risponde alle domande di verifica in maniera completa e originale e riconosce in maniera adeguata la tipologia del testo.
Comprendere il testo in modo analitico	Focalizza la sua attenzione su un numero limitato di elementi del testo e consulta il vocabolario solo se sollecitato dall'insegnante	Focalizza la sua attenzione sugli elementi del testo con discreta autonomia, consulta il vocabolario e comprende il senso dei termini ricercati	Focalizza la sua attenzione su tutti gli elementi del testo e consulta vocabolario con soddisfacente autonomia comprendendo il significato dei termini ricercati	Focalizza la sua attenzione su tutti gli elementi del testo in modo sicuro, consulta il vocabolario con autonomia e comprende il significato dei termini ricercati utilizzandoli in altri contesti
Confrontare il testo con il proprio vissuto	Racconta semplici episodi personali attinenti al testo solo se supportato dall'insegnante dal punto di vista emotivo ed espressivo	Racconta episodi personali attinenti al testo con discreta padronanza espressiva	Racconta episodi personali attinenti al testo intervenendo spontaneamente con adeguata espressione linguistica	Racconta volentieri episodi personali attinenti al testo intervenendo spontaneamente ed esponendoli in modo particolareggiato
Rielaborare i contenuti del testo	Sa esporre il contenuto del testo con fatica e se stimolato aggiungere una sequenza	Sa esporre il contenuto del testo e aggiungere una sequenza pertinente	Sa esporre il contenuto del testo in maniera adeguata e aggiungere più sequenze pertinenti	Sa esporre il contenuto del testo con sicurezza e aggiungere più sequenze con apporti personali

Compito autentico: Esso è stato da noi pensato come prova specifica per valutare il raggiungimento della competenza in tutte le sue dimensioni.

- Consegna operativa: individuale
- Prodotto atteso: comprensione e produzione scritta del proseguo del testo “*Un campo di concentramento*” (riportato in coda) inventando un dialogo tra il protagonista e il soldato
- Tempi: 2 ore di lezione
- Fasi di lavoro:
 1. Lettura e comprensione del testo; saper riconoscere la tipologia, rispondendo alle domande dell'insegnante
 2. Rileggere il testo, individuare i termini non noti e ricercarne il significato sul vocabolario. Al termine di questo lavoro, lo studente risponderà alle seguenti domande poste dall'insegnante:
 - a. Chi sono i protagonisti del racconto?
 - b. Dove e quando si svolge la vicenda?
 - c. L'ambientazione è storica o di fantasia?
 - d. Da quali elementi del testo lo deduci?
 - e. Quali sentimenti esprime il protagonista?
 3. Agli alunni viene chiesto di rispondere alla seguente domanda: “Hai mai sentito parlare dei campi di concentramento? Da chi e in quali occasioni?”
 4. L'insegnante chiede agli alunni di proseguire il racconto, inventando un dialogo tra i protagonista e il soldato.

- Risorse a disposizione: il testo e il vocabolario
- Rubrica valutativa specifica: coincide con la rubrica valutativa generale.

Un campo di concentramento

Alle dieci di mattina del 1945, vidi un grosso carro armato grigio con una stella bianca sulla fiancata e la bandiera americana che sventolava dalla torretta. Io stavo spiazzo battuto dal vento che fino a un'ora prima era stato il piazzale del campo di concentramento di Mauthausen.

Era una giornata di sole, con un dolce profumo di primavera nell'aria. La notte precedente le ultime SS erano fuggite. La macchina della morte si era fermata. Non ricordo come avevano fatto a trascinarci dalla baracca fino al piazzale.

Quasi non ce la facevo a camminare. Indossavo una stinta uniforme a strisce con una "J" gialla in mezzo a una stella di Giuda color arancione. Attorno a me c'erano altri uomini con le uniformi a strisce. Alcuni agitavano delle bandierine in segno di saluto. Dove avevano preso quelle bandierine? Gliele avevano portate gli Americani? Non l'ho mai saputo.

Il carro armato con la stella bianca si era fermato a meno di cento metri da me.

Avrei voluto toccare la stella, ma ero troppo debole. Ero riuscito a sopravvivere per vedere quel giorno, ma non riuscivo a fare gli ultimi cento metri. Ricordo che feci qualche passo, poi le ginocchia mi si piegarono e caddi con la faccia per terra. Qualcuno mi rialzò.

Sentii il tessuto ruvido di una uniforme kaki americana che si strusciava contro le braccia nude.

Non potevo parlare; non ero nemmeno in grado di aprire la bocca.

Tesi la mano verso la stella bianca, toccai la piastra di metallo fredda e polverosa, poi svenni. (*S. Wiesel, "Gli assassini sono tra noi"*)

Strategie autovalutative: L'alunno ha a disposizione una rubrica valutativa adattata sulla quale indicherà il livello delle dimensioni da lui raggiunto secondo la sua percezione e risponderà ad un questionario.

Rubrica autovalutativa

DIMENSIONE	PARZIALE	ESSENZIALE	INTERMEDIO	AVANZATO
Comprensione generale del testo	Ho risposto alle domande solo aiutato dall'insegnante	Ho risposto brevemente alle domande	Ho risposto in modo completo alle domande	Ho risposto in modo completo alle domande e inserendo il mio parere
Comprensione approfondita del testo	Ho compreso alcuni aspetti del testo con l'aiuto dell'insegnante	Ho compreso alcuni aspetti del testo in modo autonomo	Ho compreso tutti gli aspetti del testo	Ho compreso tutti gli aspetti del testo con facilità
Confronto testo-vissuto personale	Ho raccontato episodi personali della mia vita legati al testo	Ho raccontato episodi personali della mia vita legati al testo con facilità	Ho raccontato episodi personali della mia vita legati al testo in modo appropriato	Ho raccontato episodi personali della mia vita legati al testo in modo appropriato e particolareggiato
Rielaborazione	Ho esposto con fatica il contenuto del testo	Ho esposto il contenuto del testo e l'ho ampliato	Ho esposto il contenuto del testo senza fatica e l'ho ampliato in modo appropriato	Ho esposto il contenuto del testo con sicurezza e l'ho ampliato in modo originale

Questionario

Dopo aver svolto il compito assegnato, rispondi alle domande seguenti.

1. Ho compreso il testo letto
 - ☐ molto
 - ☐ poco
 - ☐ per niente
2. Nel proseguire il racconto
 - ☐ non ho incontrato particolari difficoltà
 - ☐ ho incontrato qualche difficoltà (quali? _____) ma ritengo di averle superate ☐ tutte ☐ in gran parte ☐ quasi tutte
 - ☐ ho incontrato molte difficoltà (quali? _____) ma conto di riuscire a superarle ☐ tutte ☐ in gran parte ☐ quasi tutte
 - ☐ ho incontrato gravi difficoltà e temo di non essere in grado di superarle
3. Nel complesso ritengo di aver lavorato:
 - ☐ sempre con impegno
 - ☐ con impegno saltuario
 - ☐ con scarso impegno
 - ☐ senza alcun impegno
4. Per quello che mi riguarda, questo compito è stato (indica il livello per gruppo) :

<input type="radio"/> soddisfacente	1	2	3	4
<input type="radio"/> interessante	1	2	3	4
<input type="radio"/> piacevole	1	2	3	4

Lettura critica del percorso: In un primo momento ci siamo dovuti misurare con la costruzione di un nuovo modello di valutazione e abbiamo cercato di progettare di conseguenza un nuovo metodo di lavoro basato sulle competenze e non più solo sull'acquisizione di conoscenze. Al centro di questo percorso è stato posto l'alunno e ciò che sa fare e non solo le sue conoscenze intese come contenuti.

Partendo da una programmazione più dettagliata della competenza e delle sue dimensioni, siamo riusciti a costruire una rubrica valutativa più completa che comprenda il processo di apprendimento e il risultato finale. Per fare ciò occorre una progettazione alla base più dettagliata che veda poi un maggior protagonismo dell'alunno.

Dal nostro gruppo è stata giudicata positiva l'opportunità di potersi confrontare tra docenti di ordini scolastici differenti, al fine di calibrare meglio il delicato momento del passaggio all'interno del medesimo biennio. Siamo altresì consapevoli che l'elaborazione e l'acquisizione pratica di questo nuovo modello richiederà una mole di lavoro cospicua e uno scambio continuo di informazione tra i docenti.

Nella nostra scuola ci proponiamo di attivare dei gruppi di lavoro allo scopo di completare la costruzione dei piani di studio d'istituto, corredata da materiale didattico usufruibile da tutti i docenti.

5.2 ISTITUTO COMPRENSIVO DI CEMBRA

Sergio Vastarella

34

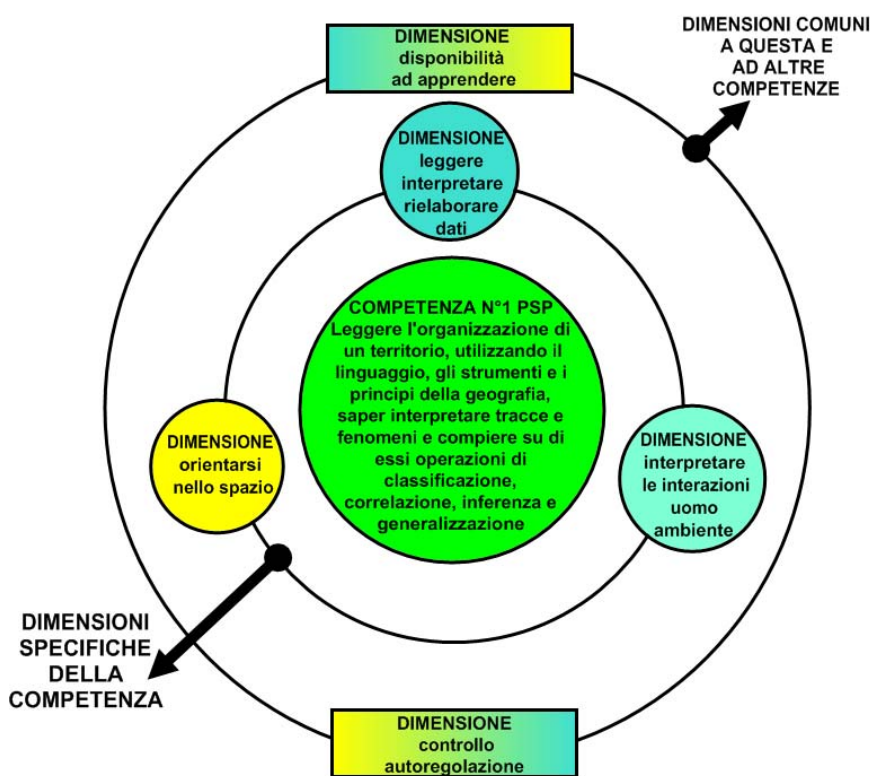
Area di apprendimento: Geografia.

Competenza di riferimento: n°1 - Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione.

Biennio di riferimento: 3° biennio, passaggio Primaria – Secondaria Primo Grado.

Modalità di lavoro e autori dei materiali: questo lavoro è stato inizialmente realizzato dai docenti di storia, geografia, educazione alla cittadinanza, di scuola primaria e secondaria di primo grado, all'interno del Dipartimento di Antropologia dell'IC Cembra. Successivamente il materiale è stato elaborato ed integrato dal collaboratore del Dirigente, Ins. Sergio Vastarella, che ha coordinato il suddetto dipartimento.

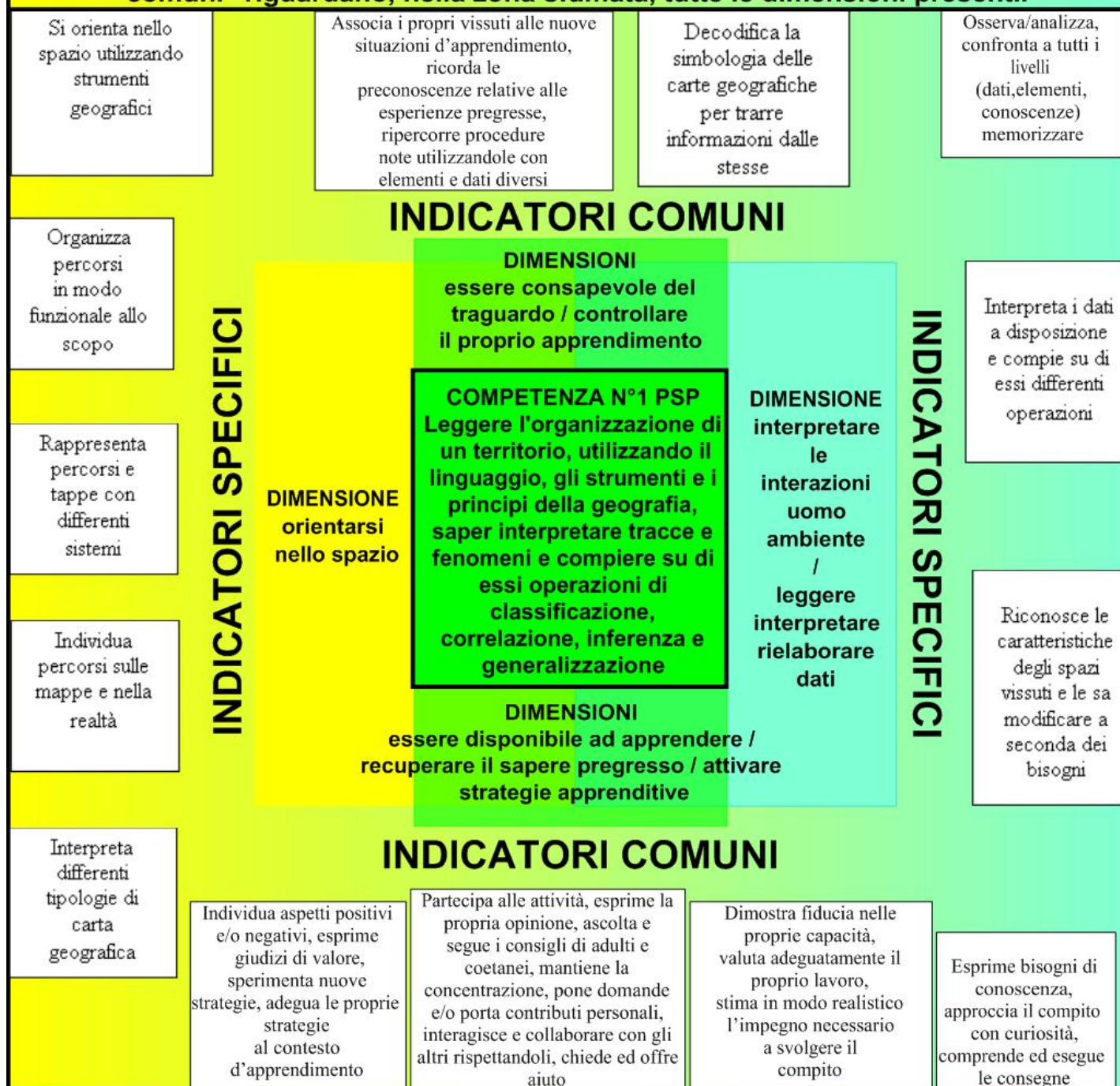
RAPPRESENTAZIONE DELLA COMPETENZA N°1 di GEOGRAFIA



RAPPRESENTAZIONE DELLA COMPETENZA N°1 di GEOGRAFIA AL TERMINE DELLA SP

La competenza di riferimento è rappresentata al centro dello schema in colore verde.

La competenza è stata sviluppata verso l'esterno nelle sue dimensioni e parallelamente il colore originario verde è stato scomposto in giallo ed azzurro. All'esterno delle dimensioni sono stati posizionati gli indicatori di prestazione che rappresentano le evidenze osservabili attraverso cui è possibile individuare il raggiungimento della competenza. Gli indicatori, benché tutti riferibili alla medesima competenza, sono stati divisi in aree comunicanti: quelli denominati "specifici" si riferiscono alle dimensioni posizionate sullo stesso colore, mentre quelli definiti "comuni" riguardano, nella zona sfumata, tutte le dimensioni presenti.



COMPETENZA, CONOSCENZE, ABILITÀ
N°1 LINEE GUIDA PSP TRENTO
GEOGRAFIA AL TERMINE DELLA SCUOLA PRIMARIA

Competenza	Conoscenze	Abilità
Leggere l'organizzazione di un territorio, utilizzando il linguaggio, gli strumenti e i principi della geografia; saper interpretare tracce e fenomeni e compiere su di essi operazioni di classificazione, correlazione, inferenza e generalizzazione	<p>L'alunno conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - i sistemi di simbolizzazione e riduzione cartografica (uso del colore e del tratteggio; scala numerica e grafica, ecc.); - le carte geografiche a diversa scala (dalla grandissima scala della pianta alla piccolissima scala del planisfero e del globo geografico); - le carte geografiche fisiche, politiche, tematiche, ecc.; - i grafici di diverso tipo e i cartogrammi per l'elaborazione dei dati statistici; - le immagini da satellite. 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - è in grado di utilizzare i diversi sistemi di rappresentazione cartografica in relazione agli scopi - si orienta e si muove nello spazio, utilizzando piante e carte stradali - confronta diversi tipi di carte geografiche - trae informazioni dalle carte geografiche - trae informazioni da grafici e tabelle per descrivere (esporre, spiegare) fenomeni - calcola distanze su carte utilizzando la scala grafica e/o numerica - rappresenta gli spostamenti nello spazio con semplici soluzioni grafiche o plastiche - ricava soluzioni per problemi prospettati utilizzando e leggendo grafici, carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, cartogrammi, fotografie aeree e immagini da satellite - propone itinerari di viaggio, prevedendo diverse tappe sulla carta - riconosce sulla carta politica le regioni amministrative italiane - riconosce le funzioni d'uso di spazi diversi e come possono essere riorganizzati in base ai bisogni - formula proposte di organizzazione di spazi vissuti

RISORSE COGNITIVE: conoscenze e abilità per lo sviluppo della competenza

Dimensione specifica della competenza: orientarsi nello spazio	
CONOSCENZE	ABILITÀ
<p>L'alunno conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - i sistemi di simbolizzazione e riduzione cartografica; - le carte geografiche a diversa scala; - le carte geografiche fisiche, politiche, tematiche, ecc.; 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - è in grado di utilizzare i diversi sistemi di rappresentazione cartografica in relazione agli scopi - si orienta e si muove nello spazio, utilizzando piante e carte stradali - confronta diversi tipi di carte geografiche - trae informazioni dalle carte geografiche - calcola distanze su carte utilizzando la scala grafica e/o numerica - rappresenta gli spostamenti nello spazio con semplici soluzioni grafiche o plastiche - propone itinerari di viaggio, prevedendo diverse tappe sulla carta

Dimensione specifica della competenza: interpretare le interazioni uomo – ambiente	
CONOSCENZE	ABILITA'
<p>L'alunno conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - le carte geografiche fisiche, politiche, tematiche, ecc.; - le immagini da satellite - i grafici di diverso tipo e i cartogrammi per l'elaborazione dei dati statistici; - i sistemi di simbolizzazione e riduzione cartografica (uso del colore e del tratteggio; scala numerica e grafica, ecc.); - le carte geografiche a diversa scala (dalla grandissima scala della pianta alla piccolissima scala del planisfero e del globo geografico); 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> -confronta diversi tipi di carte geografiche -trae informazioni dalle carte geografiche e informazioni da grafici e tabelle per descrivere (esporre, spiegare) fenomeni - ricava soluzioni per problemi prospettati utilizzando e leggendo grafici, carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, cartogrammi, fotografie aeree e immagini da satellite - riconosce le funzioni d'uso di spazi diversi e come possono essere riorganizzati in base ai bisogni - formula proposte di organizzazione di spazi vissuti - riconosce sulla carta politica le regioni amministrative italiane

Dimensione specifica della competenza: leggere, interpretare, rielaborare dati	
CONOSCENZE	ABILITA'
<p>L'alunno conosce</p> <ul style="list-style-type: none"> - le carte geografiche fisiche, politiche, tematiche, ecc.; - le immagini da satellite - i grafici di diverso tipo e i cartogrammi per l'elaborazione dei dati statistici; 	<p>L'alunno</p> <ul style="list-style-type: none"> - trae informazioni da grafici e tabelle per descrivere (esporre, spiegare) fenomeni - ricava soluzioni per problemi prospettati utilizzando e leggendo grafici, carte geografiche a diversa scala, carte tematiche, cartogrammi, fotografie aeree e immagini da satellite - riconosce le funzioni d'uso di spazi diversi e come possono essere riorganizzati in base ai bisogni - formula proposte di organizzazione di spazi vissuti

RUBRICA VALUTATIVA GENERALE COMPETENZA N°1 di GEOGRAFIA

Dopo che la competenza è stata rappresentata è possibile costruire la rubrica valutativa generale in cui le diverse dimensioni individuate vengono sviluppate nei livelli stabiliti. Ogni docente, a seconda della diversa unità di apprendimento proposta, potrà costruire una rubrica valutativa specifica utilizzando quella generale come modello di riferimento. I livelli individuati sono:

- ☐ *parziale*: la competenza è dimostrata in forma parziale; l'alunno affronta compiti delimitati e recupera le conoscenze e le abilità essenziali per svolgerli con il supporto dell'insegnante;
- ☐ *essenziale*: la competenza è dimostrata in forma essenziale; l'alunno affronta compiti delimitati in modo relativamente autonomo e dimostrando una basilare consapevolezza delle conoscenze e abilità connesse;
- ☐ *intermedio*: la competenza è manifestata in modo soddisfacente; l'alunno affronta i compiti in modo autonomo e continuativo, con discreta consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse e parziale integrazione dei diversi saperi;
- ☐ *avanzato*: l'alunno affronta compiti impegnativi in modo autonomo, originale e responsabile, con buona consapevolezza e padronanza delle conoscenze ed abilità connesse, integrando diversi saperi.

RUBRICA VALUTATIVA DIMENSIONI SPECIFICHE

Livello Dimensioni	Parziale	Essenziale	Intermedio	Avanzato
ORIENTARSI NELLO SPAZIO	Individua percorsi solo su mappe o solo nella realtà, li rappresenta in modo poco chiaro, organizza percorsi in modo poco funzionale allo/gli scopo/i	Generalmente individua i percorsi sulle mappe e nella realtà, li rappresenta con alcuni diversi sistemi in modo sufficientemente chiaro, li organizza in modo sufficientemente funzionale allo/gli scopo/i	Individua in maniera corretta percorsi sulle mappe e nella realtà, li rappresenta con differenti sistemi in modo corretto, Organizza percorsi in modo adeguato allo/gli scopo/i	Individua con sicurezza i percorsi sulle mappe e nella realtà li sa confrontare, li rappresenta con differenti sistemi, in modo sicuro e preciso, li organizza nel miglior modo possibile in relazione allo/agli scopo/i
INTERPRETAR E LE INTERAZIONI UOMO AMBIENTE	Va guidato nell'interpretare in maniera corretta le principali interazioni tra uomo e ambiente	Interpreta in maniera sufficientemente corretta le principali interazioni tra uomo e ambiente	Interpreta in maniera corretta le interazioni tra uomo e ambiente	Interpreta in maniera sicura le interazioni tra uomo e ambiente, sa integrarle e confrontarle in differenti contesti
LEGGERE INTERPRETAR E RIELABORARE DATI	Interpreta solo in parte le informazioni a disposizione e compie su di esse solo semplici operazioni	Interpreta le informazioni a disposizione in maniera sufficientemente corretta compiendo su di esse alcune operazioni	Interpreta le informazioni a disposizione in maniera corretta compiendo su di esse varie operazioni	Interpreta con sicurezza le informazioni a disposizione, compie su di esse differenti operazioni con successo, le sa integrare e confrontare

RUBRICA VALUTATIVA DIMENSIONI COMUNI

LIVELLI DIMENSIONI	Parziale	Essenziale	Intermedio	Avanzato
DISPONIBILITÀ AD APPRENDERE, CONSAPEVOLEZZA DEL TRAGUARDO DI APPRENDIMENTO E MONITORAGGIO DEL PROPRIO APPRENDIMENTO	Segue l'attività solo se sollecitato ed è poco collaborativo, aiuta i compagni nel raggiungimento dell'obiettivo solo se sollecitato e/o guidato.	Segue l'attività svolgendo essenzialmente un ruolo gregario, è consapevole dell'obiettivo e cerca di raggiungerlo con l'aiuto dei compagni.	Partecipa alle attività ascoltando i consigli ricevuti ed esprimendo il proprio parere, porta a termine il compito con curiosità e responsabilità, interagendo e collaborando con i compagni.	Partecipa alle attività portando contributi personali, coinvolgendo i compagni e collaborando con essi per il raggiungimento dell'obiettivo, si impegna per portare a termine il compito assunto con curiosità, responsabilità e consapevolezza dell'impegno necessario, dimostrando fiducia nelle proprie capacità.
RECUPERO DEL SAPERE PREGRESSO	Possiede scarse conoscenze e va guidato sia ad incrementarle sia ad utilizzarle	Possiede un livello minimo di conoscenze ed abilità pregresse e le utilizza, anche se fatica ad applicarle in contesti diversi.	Ricorda conoscenze ed abilità necessarie al raggiungimento dell'obiettivo e generalmente sa utilizzarle in contesti diversi.	Individua conoscenze ed abilità necessarie al raggiungimento dell'obiettivo e le utilizza in modo proficuo e sicuro. È in grado di stabilire relazioni e di applicare le stesse procedure in contesti diversi.
ATTIVAZIONE DI STRATEGIE APPRENDITIVE	Va guidato all'acquisizione delle informazioni necessarie e al loro utilizzo.	Acquisisce dati, elementi e conoscenze utili all'obiettivo e collabora al lavoro di rielaborazione degli stessi.	Confronta dati, elementi e conoscenze acquisiti e seleziona gli aspetti principali. Si attiva per sintetizzare e distingue aspetti positivi e negativi.	Confronta ed elabora dati, elementi e conoscenze acquisiti e seleziona quelli utili all'obiettivo. Effettua un'operazione di sintesi motivandola opportunamente.

COMPITO AUTENTICO GARA di ORIENTEERING IN PAESE (CEMBRA)

Altre competenze coinvolte: stare nella società, utilizzare efficacemente il tempo.

Consegna operativa o individuale o di gruppo: la gara di orienteering potrà essere svolta sia individualmente che in piccoli gruppi-

Prodotto atteso: rientro a scuola nei tempi stabiliti e punzonatura del tagliando corretta: gli alunni, dopo avere svolto il proprio percorso all'interno del paese, dovranno rientrare a scuola rispettando il tempo stabilito ed avendo punzonato le proprie tessere in maniera adeguata.

Tempi e fasi del lavoro:

- svolgimento dell'attività
 - viene esplicitato il compito ai bambini, precisando quali saranno gli elementi valutati: tempo, correttezza del percorso e della punzonatura, correttezza nello svolgimento dell'attività;
 - dopo la suddivisione degli alunni si assegna ad ogni partecipante la tessera da punzonare, la mappa del paese, e la bussola per orientarsi e si ripetono le istruzioni su come utilizzare gli strumenti;
 - i partecipanti svolgono l'attività singolarmente o in gruppo;
 - una volta che ognuno ha terminato il percorso vengono raccolti dati e tessere;
 - alla fine si coinvolgono i bambini in un momento auto valutativo e riflessivo.
- valutazione dell'attività:
 - comunicazione degli esiti oggettivi (tempo, punzonature, ...);
 - confronto sull'andamento dell'attività;
 - somministrazione rubrica valutativa per auto-valutazione;
 - etero - valutazione (docente con rubrica – tutor di gara con rilevazioni su comportamento, responsabilità, rispetto) da confrontare con l'autovalutazione dell'alunno;
 - immagine di sé: compilazione delle carte d'identità dell'esploratore;
 - confronto finale e realizzazione del "manuale d'orientamento".

Risorse a disposizione : associazione orienteering, personale comunale, gruppo di genitori, carte del paese , bussola, cronometro, materiale di cancelleria.

Descrizione del compito autentico proposto :

La gara di orienteering offre davvero molti spunti per verificare le competenze dei bambini ed in particolare quelle di ambito geografico.

Attraverso questa prova si intende verificare la capacità di "leggere" una carta geografica, quella di orientarsi scegliendo il percorso più conveniente (spazio e tempo), quella di decodificare simboli noti (legenda) e ideogrammi inseriti sulle mappe senza la relativa spiegazione.

Per rendere l'attività ancora maggiormente stimolante, si è pensato di posizionare nella stessa zona (piazza, via, parco,...) due lanterne per ogni punto di punzonatura. Grazie alle proprie mappe gli alunni dovranno raggiungere, con l'aiuto della bussola, le lanterne dislocate nel paese, ma dovranno stare attenti a quale punzone utilizzare: se sulla propria carta la lanterna in piazza è rappresentata affianco, ad esempio, ad una mortadella, l'alunno dovrà capire che il punzone da utilizzare è quello posizionato all'entrata del supermercato, mentre se sulla mappa la lanterna è indicata con un libro, dovrà utilizzare il punzone posto affianco alla biblioteca (sulle diverse mappe sarà possibile identificare punti uguali con simboli diversi ma non ambigui: il supermercato potrà essere identificato da mortadella, detersivo, frutta,...).

L'idea è quella di verificare se gli alunni, attraverso una simbolizzazione generica e non codificata nella legenda, riescono a comprendere correttamente il significato del simbolo rappresentato.

Durante la gara vigili urbani, volontari di associazioni e genitori si distribuiranno per il paese tenendo particolarmente controllati i punti di attraversamento sul viale centrale, che

è abbastanza trafficato. Agli alunni viene richiesto di raggiungere alcune lanterne dislocate nel paese: ad ogni lanterna incontrata i bambini dovranno far corrispondere una punzonatura in ordine progressivo sulla tessera (ci saranno dei controllori alle varie lanterne): in questo modo ultimato il percorso sarà possibile verificare se quello scelto dagli alunni è stato effettivamente il più vantaggioso.

Per ogni alunno verrà calcolato il tempo impiegato nello svolgimento del percorso ed, alla fine, attraverso la comparazione dei tempi con un indicatore prestabilito (es. 2 ore per l'intero percorso) si stabilirà chi ha compiuto il giro con eccessivo ritardo, stando nei tempi o addirittura impiegando meno tempo della media.

Valutazione dell'attività: Prestazioni, Processi, Atteggiamenti, Immagine di Sé

- **PRESTAZIONI - comunicazione degli esiti oggettivi:** dopo l'esperienza verrà comunicato ad ognuno l'esito della rilevazione dei tempi e delle punzonature; verranno prese in considerazione anche le rilevazioni svolte durante l'attività dai collaboratori di percorso. Successivamente i risultati saranno pubblicati in modo che ognuno possa confrontare le proprie prestazioni con quelle dei propri compagni;
- **PROCESSI - confronto sull'andamento dell'attività:** per valutare i processi che si sono sviluppati verrà organizzato un dibattito guidato con alcune domande, tipo:
Come ritieni di aver lavorato in questo percorso? Su cosa ritieni di aver dato il meglio di te stesso? Su quali aspetti potevi fare di più? Che cosa ti è piaciuto del percorso? Che cosa non ti è piaciuto? Che cosa pensi di aver imparato su te stesso da questo percorso?
- **PROCESSI - somministrazione rubrica valutativa semplificata:** per l'autovalutazione dell'attività ad ogni alunno viene consegnata una rubrica valutativa in cui egli stesso dovrà indicare i livelli di competenza con il colore rosso. Il documento passerà poi nelle mani del docente che lo compilerà utilizzando il colore blu. Una volta che il documento sarà stato compilato interamente, insegnanti ed alunni si confronteranno sugli esiti.

RUBRICA VALUTATIVA RIDOTTA PER ALUNNO (che userà anche il docente)

LIVELLI	Parziale	Essenziale	Intermedio	Avanzato
DIMENSIONI				
Orientarsi nello spazio	Ho dovuto chiedere aiuto per portare a termine il percorso attraverso le tappe principali	Ho portato a termine il percorso attraversando le tappe previste in modo casuale	Ho portato a termine il percorso attraversando la maggior parte delle tappe stabilite in modo organizzato ed efficace	Ho portato a termine il percorso attraversando le tappe stabilite nel modo più conveniente possibile.
Gestire il tempo a propria disposizione	Ho avuto bisogno di più tempo del previsto per rientrare	Sono restato all'interno dei limiti previsti	Ho terminato il percorso con un buon tempo	Ho terminato il percorso velocemente
Interpretare simboli	Ho fatto fatica ad interpretare i simboli	Ho interpretato correttamente solo alcuni simboli	Ho interpretato correttamente la maggior parte dei simboli proposti	Ho interpretato correttamente tutti i simboli proposti
Consapevolezza del traguardo di apprendimento e autocontrollo	Ho aiutato i compagni a portare a termine la gara solo quando mi hanno chiesto di farlo o mi hanno spiegato cosa fare	Ero consapevole dell'obiettivo e ho cercato di raggiungerlo con l'aiuto dei compagni	Ho portato a termine il compito con curiosità e correttezza, collaborando con i miei compagni	Mi sono impegnato per portare a termine il compito con curiosità, responsabilità e consapevolezza dell'impegno necessario
Disponibilità ad apprendere	Ho svolto l'attività solo quando mi hanno chiesto di farlo e ho faticato a collaborare con i miei compagni	Ho svolto l'attività solo seguendo quello che facevano gli altri	Ho partecipato alle attività ascoltando i consigli ricevuti ed esprimendo il mio parere	Ho partecipato alle attività dando il mio contributo, ho coinvolto i miei compagni e ho collaborato con loro per il raggiungimento dell'obiettivo

RUBRICA VALUTATIVA PER IL DOCENTE

LIVELLI DIMENSIONI	Parziale	Essenziale	Intermedio	Avanzato
<p>Orientarsi nello spazio <i>(l'alunno effettua la scelta dell'ordine delle tappe per ottimizzare il percorso).</i> (verifica : <input type="checkbox"/> note controllori tragitto; <input type="checkbox"/> ordine punzonatura su tessera)</p>	Chiede aiuto per portare a termine il percorso attraverso le tappe principali	Porta a termine il percorso attraversando le tappe previste in modo casuale.	Porta a termine il percorso attraversando la maggior parte delle tappe stabilite in modo organizzato ed efficace.	Porta a termine il percorso attraversando le tappe stabilite nel modo più conveniente possibile .
<p>Gestire il tempo a propria disposizione <i>(l'alunno svolge il percorso utilizzando in modo proficuo il tempo a sua disposizione).</i> (verifica: <input type="checkbox"/> note controllori tragitto; <input type="checkbox"/> misurazione del tempo impiegato da ogni partecipante)</p>	Ha bisogno di più tempo del previsto per rientrare	Resta all'interno dei limiti previsti.	Termina il percorso con un buon tempo	Termina il percorso celermente
<p>Interpretare simboli <i>(l'alunno sceglie tra le 2 lanterne presenti nel punto di punzonatura quella conforme al simbolo-ideogramma presente sulla mappa ed interpreta i simboli cartografici contenuti nella legenda).</i> (verifica: <input type="checkbox"/> correttezza punzonatura doppia <input type="checkbox"/> punzonatura alle lanterne indicate)</p>	<p>Fatica ad interpretare simboli</p> <p>(presenta una punzonatura minima poco corretto)</p>	<p>Interpreta correttamente solo alcuni simboli</p> <p>(presenta almeno la metà dei tipi di punzonatura corretti)</p>	<p>Interpreta correttamente la maggior parte dei simboli proposti</p> <p>(presenta la maggior parte di punzonatura corretta)</p>	<p>Interpreta correttamente tutti i simboli proposti</p> <p>(presenta tutta la punzonatura corretta)</p>
Consapevolezza del traguardo di apprendimento e monitoraggio del proprio apprendimento	Aiuta i compagni nel raggiungimento dell'obiettivo solo se sollecitato e/o guidato.	È consapevole dell'obiettivo e cerca di raggiungerlo con l'aiuto dei compagni.	Porta a termine il compito con curiosità e responsabilità, interagendo e collaborando con i compagni.	Si impegna per portare a termine il compito assunto con curiosità, responsabilità e consapevolezza dell'impegno necessario, dimostrando fiducia nelle proprie capacità.
Disponibilità ad apprendere	Segue l'attività solo se sollecitato ed è poco collaborativi .	Segue l'attività svolgendo essenzialmente un ruolo gregario.	Partecipa alle attività ascoltando i consigli ricevuti ed esprimendo il proprio parere	Partecipa alle attività portando contributi personali, coinvolgendo i compagni e collaborando con essi per il raggiungimento dell'obiettivo

- **ATTEGGIAMENTI** - somministrazione di un questionario per valutare gli atteggiamenti che ognuno ha messo in campo; una volta tabulati i risultati serviranno come punto di partenza per un dibattito di riflessione sull'attività.

	Molto	Abbastanza	Poco	Per niente
Mi sono impegnato/a nell'attività ?				
Ho gareggiato lealmente ?				
E' stata un'esperienza gradevole ?				
Mi è piaciuto "fare scuola" in modo diverso e "fare scuola" fuori dalla scuola ?				
Per me è stato interessante utilizzare mappa, bussola, ecc. ?				
Sono contento/a del mio risultato ?				
Mi piacerebbe migliorare il mio risultato ?				

- **IMMAGINE di SÈ:**

- ogni alunno compilerà la propria "Carta d'Identità dell'Esploratore" in modo da poter rappresentare ciò che pensa di sé stesso in relazione alla competenza "orientamento".

FRONTE**RETRO**

NOME: _____
ANNI: _____ / OGGI E' IL: _____
HO CONCLUSO IL PERCORSO? SI NO
HO PARTECIPATO CON CORRETTEZZA ED ENTUSIASMO? SI NO
SONO STATO CAPACE DI: _____ _____ _____ _____
VOGLIO MIGLIORARE SI NO

▪ CONCLUSIONE RIFLESSIVA PER COMPLETARE L'ATTIVITÀ :

- al termine delle fasi esposte si procederà alla stesura del “Manuale d'Orientamento” un documento realizzato assieme agli alunni in cui si evidenziano quali sono le migliori modalità per affrontare una gara di orienteering con successo.

Lettura critica del percorso: il percorso di formazione sulla valutazione per competenze svolto all'interno del “**PROGETTO DI ACCOMPAGNAMENTO ALLA IMPLEMENTAZIONE DEI PIANI DI STUDIO PROVINCIALI DEL I CICLO DI ISTRUZIONE**” ha coinvolto l'intero dipartimento di antropologia del Comprensivo, rivelandosi un efficace momento di stimolo e riflessione sulle tematiche calde della programmazione e valutazione per competenze.

Il percorso è stato ben strutturato ed i formatori, disponibili ad ogni richiesta, hanno apportato contributi ricchi e motivanti alle varie attività. Inevitabilmente affrontare una tematica innovativa in un piccolo gruppo di referenti e raccordare l'attività con il gruppo in Istituto, ha rappresentato una sfida interessante, ma non priva di difficoltà. Per i docenti entrare nell'ottica del lavorare per competenze rappresenta una sfida professionale che necessita di tempi adeguati per essere maturata. Sicuramente questa prima esperienza, pur nei limiti che i percorsi di ricerca normalmente presentano, ha avuto il merito di “rompere il ghiaccio” sulla delicata tematica del compito autentico e della valutazione per competenze. Il prototipo realizzato, e di seguito presentato, servirà sicuramente come utile strumento a tutti quei docenti che sono interessati a sviluppare percorsi di tale natura all'interno dei vari ambiti disciplinari di competenza.

5.3 ISTITUTO COMPRENSIVO CENTRO VALSUGANA

Luisa Demattè, Maria Grazia Bombasaro,
Flavia Basso, Daniela Ferraro, Elisabetta Lanzuolo,
Maria Luisa Mazzeo, Giulia Poian

45

Premessa

I docenti partecipanti al progetto hanno svolto un ruolo di figure di collegamento tra il corso e i GAD che nel corso dell'anno hanno messo in relazione le competenze con le conoscenze e le abilità.

Ulteriore obiettivo del gruppo è stato quello di creare una rubrica valutativa con metodologie condivise legata alla realtà dell'Istituto. Il compito autentico presentato è un progetto di istituto realizzato nel corso dell'anno. Il ripensarlo in linea con i Piani provinciali ha valorizzato il progetto stesso e nel contempo ha permesso di sottolineare l'importanza dei processi cognitivi ed extracognitivi che completano la formazione degli alunni coinvolti. Gli incontri hanno inoltre favorito lo scambio tra docenti di plessi, di discipline e di ordine di scuola diversi.

Avendo trovato positivo il confronto e lo scambio di esperienze di lavoro, si ravvisa la necessità di diffonderlo e di applicare le modalità apprese nei vari contesti scolastici.

Competenza trasversale: Imparare ad apprendere.

Rubrica valutativa:

Livelli dimensioni	eccellente	medio	essenziale	parziale
1. Disponibilità ad apprendere e motivazione	Partecipa alle attività in modo propositivo e collaborativo E' interessato e mantiene la concentrazione per i tempi necessari Fa domande pertinenti	Partecipa alle attività guidato dall'insegnante e collabora spontaneamente E' interessato e partecipa al compito con disponibilità	Partecipa alle attività da gregario Fa spesso domande non sempre pertinenti	Va aiutato e stimolato alla partecipazione Si interessa solo ad alcune parti del lavoro
2. Ricerca i materiali e documenti	Raccoglie i materiali necessari e stimola i compagni nella ricerca dei materiali	Procura i materiali richiesti e chiede ai compagni e adulti aiuto	Porta quanto richiesto	Porta pochi materiali e spesso inadeguati
3. Rielabora e organizza i contenuti	Utilizza i materiali in modo autonomo e produce un testo corretto e ricco organizzando in modo logico e coerente le informazioni	Utilizza i materiali e produce un testo corretto e organizza le informazioni seguendo le indicazioni date	Utilizza i materiali cogliendo le informazioni essenziali e produce un testo semplice	Ha bisogno di essere aiutato nel comprendere le informazioni e nella esposizione delle stesse

4. Utilizza conoscenze e abilità apprese in campi diversi	Utilizza le conoscenze e le abilità informatiche, geografiche, storiche, matematiche	Utilizza alcune conoscenze e abilità apprese nei vari settori di studio	Utilizza le conoscenze settoriali e le mette a disposizione	Aiutato utilizza le conoscenze di base acquisite in altri settori di studio
5. Rispetta tempi e fasi di lavoro	Svolge tutte le attività nei tempi stabiliti	Rispetta generalmente tempi e fasi di lavoro	Guidato riesce a svolgere le attività nei modi e nei tempi previsti	Necessita di tempi lunghi per portare a termine il lavoro assegnato
6. Interagisce con i compagni	Si pone come leader positivo(aiuta, consiglia, organizza, ..)	Si pone come leader, ma cerca l'appoggio dell'insegnante	Assume ruoli da esecutore	Si propone, ma non porta a termine gli impegni assunti Non accetta di svolgere i compiti assegnati dal gruppo
7. Conosce e valorizza le diversità	Accetta i limiti degli altri e sa valorizzare le diverse competenze	Accetta i limiti degli altri ma non trova strategie per superare le difficoltà	Non sempre riconosce i limiti degli altri e chiede aiuto all'insegnante per terminare il lavoro	Non riconosce i limiti degli altri e nemmeno i propri
8. Valuta il prodotto finito e il percorso	Riconosce pregi e difetti e punti di forza e debolezza del percorso	Riconosce i pregi e i punti di forza	Riconosce il valore del prodotto finito	Non mostra interesse per il risultato raggiunto e non è consapevole della qualità del lavoro svolto

Compito autentico

Creare un percorso guidato su formato digitale con indicazioni storico-culturali, con particolare attenzione legate alle disabilità motoria.

Il compito autentico che abbiamo previsto può essere integrato con rubriche riferite alla comprensione del testo scritto e alla produzione orale per quanto riguarda l'italiano; ma presenta sviluppi in altri ambiti disciplinari quali la storia, la geografia, l'educazione alla cittadinanza.

Fasi di lavoro

Docente	Alunno	Verifica (insegnante)	Autovalutazione (alunno)
Presenta il progetto	Ascolta con attenzione Mostra entusiasmo Fa proposte Chiede chiarimenti Stende il contratto di lavoro (io eseguo..., mi impegno a ..., collaboro...)	Verifica il grado di coinvolgimento e interesse	Elabora il diario di bordo in base alle indicazioni suggerite (fase iniziale)
Propone di disegnare la mappa del paese con i servizi principali e ville storiche Controlla lo schizzo e verifica le capacità di orientamento	Esplora il territorio e traccia una mappa dello stesso	Controlla le mappe prodotte	Confronta la propria mappa con quella dei compagni per comprendere la necessità di utilizzare metodi e terminologia oggettiva
Presenta il G.P.S. E spiega il suo utilizzo	Prende appunti sulle sequenze operative	Chiede di stendere le istruzioni scritte per l'uso del G.P.S. consegnando una immagine dello strumento	
Ripercorre il percorso significativo utilizzando il G.P.S. Assegna i ruoli: fotografo, operatore G.P.S. documentarista, geografo	Rispetta il ruolo e il turno assegnato, ripercorre il percorso iniziale, osserva e seleziona gli elementi significativi Fa delle proposte per l'assegnazione dei ruoli,	Controlla che vengano rispettate le consegne	Elabora diario di bordo in base alle indicazioni suggerite (fase intermedia)
Procura materiali, fonti per la descrizione delle ville	Legge, comprende, individua le parole chiave e i concetti principali Stende una lista di informazioni in base al grado di importanza e di attinenza all'attività	Verifica orale della comprensione dei testi	
Consegna uno schema di riferimento e chiede di stendere una descrizione delle ville	Utilizza gli appunti e stende la descrizione secondo lo schema dato	Corregge il testo (secondo i criteri classici)	Valuta il risultato del proprio lavoro e lo sottopone al giudizio dei compagni

Scarica il tracciato dal G.P.S. alla mappa interattiva e lo mostra agli alunni Distribuisce le foto e le didascalie chiedendo di localizzarle	Si orienta sul tracciato Colloca le foto sul percorso Inserisce le didascalie in modo corretto	Valuta la capacità di orientamento e di organizzazione	Esegue il proprio gradimento utilizzando un questionario
Informa gli alunni della possibilità di intervistare un adulto diversamente abile che è interessato al percorso costruito e propone di raccogliere una serie di domande da sottoporre	Propone quesiti, osservazioni, soluzioni in relazione alla disabilità motoria	Raccoglie le domande dividendole tra possibili e inadeguate Osserva la sensibilità al problema	
Presenta la persona diversamente abile e dà avvio al dibattito	Ascolta, chiede spiegazioni, pone le domande concordate Verbalizza quanto emerge sottolineando gli aspetti necessari al progetto	Verifica il rispetto delle regole Valuta la capacità di sintesi scritta	
Propone la simulazione Stabilisce i ruoli Decide un mini percorso prova	Rispetta i ruoli prende appunti segna gli impedimenti	Verifica la serietà degli alunni e la capacità di individuare gli ostacoli, le problematicità	
Propone la mappa iniziale chiedendo le rettifiche sulla base delle nuove acquisizioni	Ogni alunno esegue proposte e le confronta definendo la soluzione definitiva	Verifica la pertinenza degli interventi	Confronta la mappa bozza della mappa con quella definitiva cogliendo ciò che ha appreso durante il processo
Propone di rendere pubblico il lavoro e chiede quali soluzioni siano più adatte tenendo presente i mezzi e le possibilità	Propone varie soluzioni e sceglie quella ottimale in base ad un criterio Presenta il lavoro svolto ad altri gruppi e propone ulteriori ampliamenti	Verifica la pertinenza delle proposte e la capacità di trovare strategie operative	Elabora il diario di bordo (fase conclusiva)

Contratto formativo

Io, mi impegno a partecipare con attenzione e interesse a tutte le attività previste per la realizzazione della mappa del paese a fini turistici, a collaborare con i compagni e gli insegnanti rispettando i ruoli assegnati.

Inoltre mi impegno a portare a termine le consegne assegnate e a evidenziare le difficoltà incontrate.

Data Firma

Strumenti di valutazione ed autovalutazione**DIARIO DI BORDO** DI _____ **CLASSE** _____**Fase iniziale**

Ho capito quello che mi è stato richiesto?

Mi piace l'attività proposta?

Non ho chiaro il percorso del progetto?

Mi sento in grado di affrontare il lavoro che mi è stato proposto?

Cosa so fare?

Cosa non so fare?

Fase intermedia

Conoscevo il G.P.S.? Sì no

Sono in grado di utilizzarlo?

Mi può servire in altre situazioni?

Sono in grado di visualizzare i tracciati sulle mappe interattive?

Ritengo questa abilità importante?

Quali difficoltà ho incontrato finora?

Mi piace lavorare con i compagni?

Fase conclusiva

Sarei capace di ripetere il percorso in situazioni personali e/o extrascolastiche?

Se sì, quali?

Cosa ho imparato di nuovo?

Quali sono stati i punti di forza e i punti deboli ?

Conoscevo le difficoltà dei diversamente abili ?

L'esperienza con _____ mi è servita a

AUTOVALUTAZIONE DELL'ALUNNO

50

Ho rispettato il contratto formativo	sì	abbastanza	no
Ho partecipato con impegno			
Ho collaborato con i compagni			
Ho collaborato con gli insegnanti			
Ho rispettato le consegne			
Ho rispettato tempi e spazi di lavoro			
Ho seguito con attenzione le indicazioni			

VALUTAZIONE DELL'INSEGNANTE

Ha rispettato il contratto formativo	sì	abbastanza	no
Ha partecipato con impegno			
Ha collaborato con i compagni			
Ha collaborato con gli insegnanti			
Ha rispettato le consegne			
Ha rispettato tempi e spazi di lavoro			
Ha seguito con attenzione le indicazioni			

QUESTIONARIO DI GRADIMENTO

(valori 0 per niente, 1 un po' , 2 abbastanza , 3 molto, 4 moltissimo)

	0	1	2	3	4
Ti è piaciuto realizzare questo progetto?					
Vorresti ripetere questa modalità di lavoro?					
Trovi che le uscite siano state un aspetto importante per la realizzazione del progetto?					
Il G.P.S. ti pare uno strumento valido?					
Ti è piaciuto lavorare in gruppo?					
La collaborazione con una persona diversamente abile è stata utile per la realizzazione della mappa?					

5.4 ISTITUTO COMPRENSIVO TRENTO V**Maria Largaiolli – Chiara Vinciguerra**

51

Area di apprendimento: tecnico-scientifica**Competenza trasversale:** Risolvere problemi sulla misurazione

- per la **MATEMATICA**: 4. Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici

Competenze correlate:

- per la **MATEMATICA**:
1. Utilizzare con sicurezza le tecniche e le procedure del calcolo aritmetico anche con riferimenti al contesto reale
 2. Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche a partire da situazioni reali
 3. Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo
- per la **TECNOLOGIA**:
1. Progettare e realizzare semplici manufatti e strumenti spiegando le fasi del processo
- per le **SCIENZE**:
1. Osservare, analizzare e descrivere fenomeni appartenenti alla vita quotidiana, formulare e verificare ipotesi, utilizzando semplici schematizzazioni e modellizzazioni

Biennio di riferimento: 3° biennio**Modalità di lavoro**

Inizialmente il lavoro è stato scelto e condiviso da tutti gli insegnanti di matematica, scienze e tecnologia del terzo biennio dell'istituto.

In un secondo momento, solo un gruppo misto ristretto di docenti della scuola primaria e secondaria di 1° grado ha enucleato le linee guida delle varie fasi dell'unità.

L'articolazione didattica capillare (comprensiva della rubrica valutativa e delle prove autovalutative) e gli approfondimenti teorici sono stati invece sviluppati dalle due docenti referenti, Maria Largaiolli e Chiara Vinciguerra.

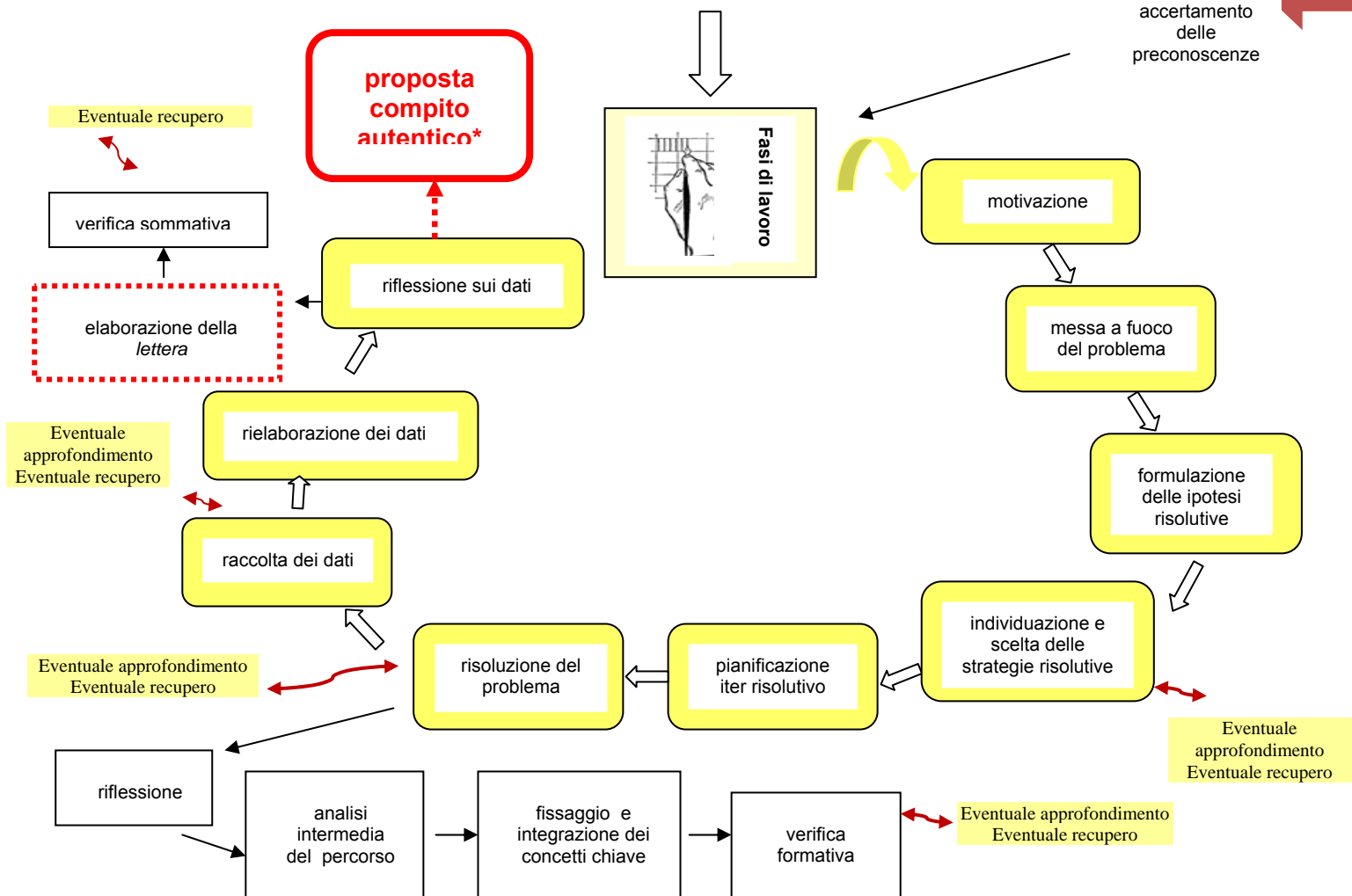
Analisi della competenza:

 → **RISORSE COGNITIVE (ABILITÀ/CONOSCENZE)**

 → **PROCESSI COGNITIVI**

 → **PROCESSI EXTRACOGNITIVI**

Compito autentico:



* Come fase conclusiva di un'unità di lavoro sulla misura sviluppata interdisciplinariamente, si propone il seguente compito autentico

“COSTRUIRE UN MODELLINO DI BANCO IDEALE, CONSIDERANDO LE DIVERSE ESIGENZE DEGLI ALUNNI RISPETTO ALLA LORO ALTEZZA”



In base alle misurazioni effettuate sui vostri banchi di scuola e alle riflessioni che abbiamo ricavato assieme, quali sono secondo voi le misure di un banco che possa andar bene per alunni di altezza diversa? Dopo aver condiviso con il gruppo le misure adeguate, avete l'opportunità di progettare/costruire il vostro modellino di banco ideale. Al termine del lavoro ogni gruppo presenterà il suo prodotto illustrandolo anche con il relativo progetto.

Rubrica valutativa:

		DIMENSIONE	INDICATORI	LIVELLI			
				PARZIALE	ESSENZIALE	INTERMEDIO	AVANZATO
PROCESSI COGNITIVI	LETTURA del COMPITO	MESSA a FUOCO del PROBLEMA ↓ Focalizzare il compito	1. Richiama concetti acquisiti 2. Fa riferimenti a procedure già affrontate, a strumenti conosciuti e/o utilizzati 3. Individua il compito (l'oggetto da misurare) 4. Individua le informazioni esplicite 5. Individua le informazioni implicite 6. Prefigura possibili difficoltà	Individua parzialmente gli elementi espliciti del problema. Incontra difficoltà a focalizzare il compito.	Individua le informazioni esplicite del problema. Riesce a focalizzare semplici compiti.	Se sollecitato utilizza le conoscenze e le abilità pregresse. Individua le informazioni esplicite del problema. Se guidato individua le informazioni implicite. Focalizza il compito. Individua le relazioni solo in situazioni semplici.	Utilizza in modo efficace le conoscenze e le abilità pregresse. Individua le informazioni esplicite e implicite del problema. Focalizza il compito. Individua le relazioni tra le informazioni. Prefigura possibili difficoltà.
	STRATEGIE di AZIONE	ATTIVAZIONE di STRATEGIE RISOLUTIVE ↓ “PROGETTARE” ↓ Prefigurare procedure	1. Formula ipotesi risolutive 2. Individua la sequenza operativa 3. Ricerca e seleziona i mezzi (materiali e strumenti) 4. Organizza il materiale (da solo e/o in gruppo) 5. Prevede i tempi necessari 6. Si accorda con i compagni per la suddivisione dei compiti	Necessita di una guida per la scelta e l'attuazione della sequenza operativa. Va guidato nell'utilizzo di materiali utili e nel prevedere i tempi per la realizzazione del compito.	Individua in parte semplici sequenze operative e le attua se guidato. Organizza parzialmente materiali e strumenti utili. Prevede generalment e i tempi di lavoro.	Formula ipotesi risolutive, individua sequenze operative e le attua solo in situazioni note. Ricerca e seleziona i materiali. Prevede i tempi necessari. Si accorda con i compagni per la suddivisione dei compiti.	Formula ipotesi risolutive. Definisce e attua in modo autonomo e creativo la strategia risolutiva. Ricerca e seleziona i materiali e gli strumenti necessari e li organizza. Prevede i tempi di lavoro. Assume un ruolo propositivo nel gruppo per la suddivisione dei compiti.
		INTERPRETAZIONE/RIELABORAZIONE ↓ “OPERARE” ↓ Mettere in atto la sequenza operativa (azioni concrete, calcoli, ...) utilizzando modalità personali di misura	1. Sceglie le unità di misura 2. Effettua le misurazioni (con i relativi calcoli) 3. Registra i risultati 4. Raccoglie i dati 5. Confronta i dati 6. Ordina/classifica i dati raccolti 7. Stima i risultati (interpreta/valuta l'attendibilità dei dati raccolti)	Va guidato nell'acquisizione delle informazioni necessarie e al loro utilizzo. Va guidato nell'effettuare semplici misurazioni e nella scelta delle unità di misura. Raccoglie i dati non sempre in modo ordinato.	Effettua misurazioni con i relativi calcoli. Va talvolta guidato nella scelta delle unità di misura. Raccoglie i dati. Se guidato confronta, ordina e classifica i dati raccolti.	Effettua misurazioni scegliendo le opportune unità di misura. Registra e raccoglie i dati in modo ordinato, e classifica i dati. Talvolta va guidato nella stima dei risultati.	Effettua misurazioni, scegliendo le unità di misura adeguate (calcolando con le necessarie approssimazioni). Registra e raccoglie i dati in modo ordinato. Classifica i dati, li confronta criticamente, li interpreta e ne valuta l'attendibilità.
		RAPPRESENTAZIONE/MODELLIZZAZIONE ↓ 1. Rappresentare la situazione graficamente e schematicamente 2. Generalizzare modelli risolutivi	1. Utilizza diagrammi, tabelle, disegni, grafici, ... per rappresentare la situazione 2. Descrive il percorso 3. Relaziona sull'attività svolta 4. Generalizza la procedura svolta	Va guidato nell'utilizzo degli strumenti per la rappresentazione dei dati. Descrive solo parzialmente il percorso svolto. Se guidato elabora il	Utilizza semplici diagrammi, tabelle, disegni, grafici, ... già strutturati per rappresentar e la situazione.	Utilizza diagrammi, tabelle, disegni, grafici, ... per rappresentare la situazione. È in grado di descrivere le fasi di lavoro. Relaziona in modo adeguato. Se guidato nota	Seleziona gli strumenti adeguati per l'ordinamento e la classificazione dei dati. Descrive in modo approfondito il lavoro. È in grado di elaborare una mappa concettuale. È in grado di

			(conferma/trova la regola) 5. Organizza la progettazione grafica del modello 6. Elabora il progetto 6. Costruisce il modello	progetto nelle linee essenziali. Costruisce solo se guidato il modello	Talvolta va guidato nella descrizione del percorso effettuato. Elabora autonomamente il progetto nelle linee essenziali. Va parzialmente guidato nella costruzione del modello.	situazioni in cui può essere utilizzato quanto appreso. Elabora autonomamente il progetto. È in grado di realizzare un semplice modello	applicare stesse procedure analoghe in contesti diversi. Elabora autonomamente il progetto arricchendolo con apporti personali. Realizza autonomamente il modello curandone i particolari. Prefigura/progetta situazioni in cui può utilizzare quanto appreso.
	REGOLAZIONE/CONTROLLO	AUTOREGOLAZIONE ↓ Revisione/controllo di proprio percorso operativo	1. Riflette sul percorso 2. "Ripercorre" e controlla i passaggi 3. Prende coscienza di eventuali errori 4. Sceglie strategie per correggere gli errori 5. Verifica la coerenza tra conclusioni e ipotesi (tra il modello finito e il progetto iniziale) 6. Ricerca nuove soluzioni 7. Rispetta i tempi	Solo se guidato guidato ripercorre i passaggi risolutivi. Deve essere guidato nell'individuare e eventuali errori e aiutato nella loro correzione. Rispetta i tempi assegnati per compiti brevi.	Se guidato riflette sul percorso. Prende coscienza degli eventuali errori, ma deve essere aiutato nella loro correzione. Rispetta i tempi di lavoro.	Riflette sui passaggi e li controlla. Individua e corregge gli eventuali errori. Verifica la coerenza tra i risultati e le ipotesi in situazioni note. Rispetta i tempi.	Riflette criticamente sulle tappe del percorso, controllando la coerenza dei vari passaggi. Analizza gli eventuali errori e individua le strategie per correggerli. Verifica la compatibilità tra i risultati e le ipotesi. È in grado di individuare soluzioni alternative. Svolge il compito nei tempi assegnati.
PROCESSI EXTRACOGNITIVI		MOTIVAZIONE	1. Dimostra curiosità e interesse 2. Affronta con disponibilità l'attività 3. Si concentra 4. Formula domande 5. Richiede chiarimenti e/o approfondimenti 6. Persiste nel compito 7. Lavora con cura	Dimostra interesse settoriale. Partecipa se sollecitato. Si concentra nel lavoro per brevi periodi. Se guidato persiste nel compito.	Dimostra curiosità. Affronta il compito con discreta disponibilità. Si concentra nelle attività semplici. Porta a termine il compito.	Dimostra interesse. È disponibile nel lavoro. Si concentra sul compito. Formula domande. Persiste nel compito e lo conclude. Lavora con cura. Se sollecitato e guidato ricerca approfondimenti.	Dimostra curiosità e interesse costanti. Formula domande pertinenti. È disponibile in ogni situazione. Mantiene la concentrazione nel lavoro. Richiede e ricerca personalmente approfondimenti. Lavora con precisione e arricchisce il lavoro.
		INTERAZIONE SOCIALE	1. Accetta il confronto con i compagni. 2. Rispetta il proprio turno. 3. Assume punti di vista diversi. 4. Accetta gli eventuali vincoli. 5. Reagisce in modo costruttivo alle difficoltà del percorso eventualmente riscontrate nel lavoro di gruppo.	Si confronta con alcuni compagni. Deve essere sollecitato a rispettare il proprio turno e ad accettare eventuali opinioni diverse dalle sue.	Si confronta con i compagni. Rispetta quasi sempre il proprio turno e le opinioni degli altri. Chiede aiuto per superare eventuali difficoltà.	Si confronta con i compagni. Rispetta il proprio turno e accetta le opinioni degli altri. Riconosce eventuali difficoltà/vincoli e cerca di superarli.	Interagisce con il gruppo per il raggiungimento di un fine comune. Rispetta il proprio turno e valorizza le opinioni dei compagni. Accetta e cerca di superare eventuali vincoli/difficoltà in modo costruttivo.

Strategia autovalutativa**Diario di bordo/traccia dell'esperienza**

di _____ classe _____

Unità di lavoro _____

Modalità di lavoro:

O da solo

O in gruppo/coppia (cancellare voce che non interessa) con

Idee e/o riflessioni importanti avute durante il lavoro:

LA MOTIVAZIONE	Mi sono sentito coinvolto/a? Perché?	..... .....
I CONTENUTI PRINCIPALI	Che cosa sapevo già sulla misura?	..... ..... .....
	Quali argomenti (contenuti, idee) ho approfondito di più?	..... ..... .....
	Cosa ho imparato di nuovo?	..... ..... .....
LE AZIONI	Quali azioni mi sembra di aver svolto bene per imparare meglio?	..... ..... .....
	Ho incontrato difficoltà? Ho cercato di superarle? In che modo?	..... ..... .....
	In che cosa posso migliorare nelle prossime lezioni?	..... ..... .....

L'AUTONOMIA	Come mi sono organizzato/a per svolgere il lavoro che ci ha chiesto di realizzare l'insegnante?	..... ..... ..... .....
	Come mi sono organizzato/a per lavorare con i miei compagni in gruppo?	..... ..... ..... .....
	In che cosa mi è stato utile il lavoro con i compagni in gruppo?	..... ..... ..... .....

CONTROLLO	Ho curato ogni passaggio?	..... ..... ..... .....
	Durante il percorso mi sono chiesto/a se ciò che facevo andava bene?	..... ..... ..... .....
	Ho rilevato errori/lacune?	..... ..... ..... .....
	Come ho cercato di superarli/e?	..... ..... ..... .....

LA PROSPETTIVA	Che cosa di quanto ho realizzato in classe mi potrebbe servire per le altre materie o in altre situazioni della vita quotidiana?
----------------	--	----------------------------------

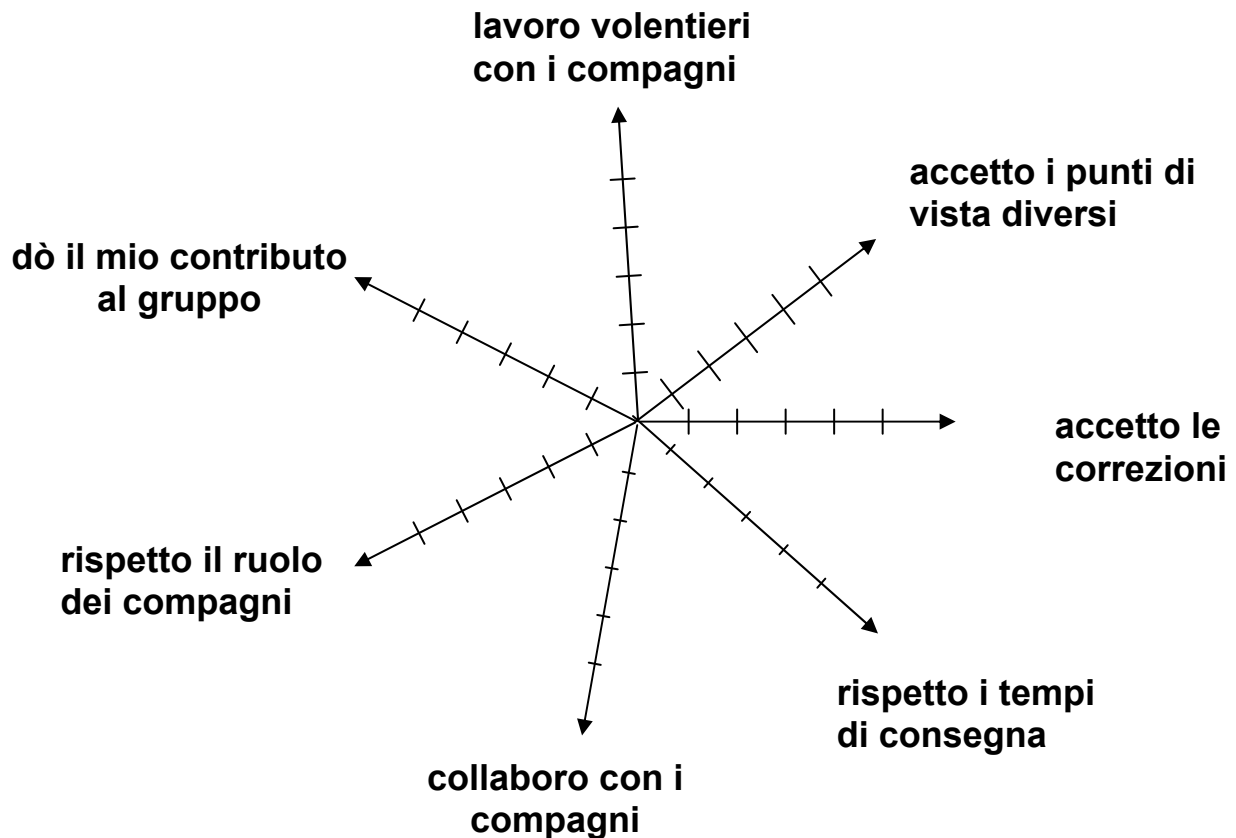
Quale è stato per me il momento più interessante/significativo dell'attività?
---	----------------------------------

Diario della sperimentazione per l'insegnante

Titolo Unità	.....
Docente	.....
Classe	.....
Area di apprendimento	.....
Tempo complessivo	.....
Competenze	...............

Sintesi descrizione esperienza	
Metodologia utilizzata	...............
Tipologia di valutazione	...............
Ruolo dello studente	...............
Ruolo del docente	...............

* da redarre in fase finale per un eventuale archivio significativo di riferimento delle unità di lavoro

Strategia auto valutativa (sugli atteggiamenti)**CAMBIAMENTI NEL TEMPO**

Rispetto a ciascuna FRECCIA ogni TACCA assume un valore crescente partendo dal centro (alla tacca più interna, vicina al centro, corrisponde il valore minimo; a quella più esterna, il valore massimo).

Tale strumento può essere utilizzato:

- dall'ALUNNO usando colori diversi per monitorare ogni fase in modo da misurare non solo staticamente una tappa del percorso, ma anche gli eventuali cambiamenti nel tempo
- dall'ALUNNO e dal DOCENTE (con le azioni in terza persona riferita agli alunni), utilizzando preferibilmente due fogli di carta da lucido (o carta semitrasparente) e colori diversi per avere, tramite una sovrapposizione dei due diagrammi, un confronto immediato della percezione/valutazione che ognuno di loro ha espresso rispetto alla stessa fase di lavoro (con possibili riflessioni sulla "vicinanza/lontananza" di registrazione)

Strategia autovalutativa (sulle prestazioni)

Prima di somministrare la seguente rubrica è necessario precisare agli alunni le modalità di compilazione (scelta di una voce per riga)

		DIMENSIONE				
PROCESSI COGNITIVI	LETTURA del COMPITO	MESSA a FUOCO del PROBLEMA ↓ Focalizzare il compito	<input type="checkbox"/> Incontro difficoltà a capire il compito (la consegna)	<input type="checkbox"/> Riesco a capire solo una parte del compito	<input type="checkbox"/> Capisco il compito, però non sono sempre in grado di collegare tra loro le informazioni	<input type="checkbox"/> Capisco il compito e collego tra loro le informazioni con facilità
	STRATEGIE di AZIONE	ATTIVAZIONE di STRATEGIE RISOLUTIVE ↓ “PROGETTARE” ↓ Prefigurare procedure	<input type="checkbox"/> Ho bisogno di aiuto nell'individuare le varie tappe della risoluzione del problema <input type="checkbox"/> Non sempre rispetto i tempi di consegna	<input type="checkbox"/> Riesco a risolvere parzialmente i problemi e li completo solo se aiutato <input type="checkbox"/> Rispetto generalmente i tempi di lavoro	<input type="checkbox"/> Riesco a risolvere solo problemi che ho già affrontato <input type="checkbox"/> Rispetto i tempi di lavoro	<input type="checkbox"/> Riesco a risolvere autonomamente i problemi, anche in situazione nuove <input type="checkbox"/> Rispetto i tempi di lavoro
		INTERPRETAZIONE/ RIELABORAZIONE ↓ “OPERARE” ↓ Mettere in atto la sequenza operativa (azioni concrete, calcoli, ...) utilizzando modalità personali di misura	<input type="checkbox"/> Ho bisogno di aiuto nell'effettuare semplici misurazioni <input type="checkbox"/> Raccolgo i dati non sempre in modo ordinato	<input type="checkbox"/> Sono in grado di effettuare misurazioni con i relativi calcoli <input type="checkbox"/> Riesco a raccogliere i dati in modo ordinato	<input type="checkbox"/> Sono in grado di effettuare misurazioni scegliendo le opportune unità di misura <input type="checkbox"/> Riesco a raccogliere i dati ordinatamente	<input type="checkbox"/> Sono in grado di effettuare misurazioni scegliendo le opportune unità di misura (anche approssimando) <input type="checkbox"/> Registro e raccolgo i dati in modo ordinato
		RAPPRESENTAZIONE/ MODELLIZZAZIONE ↓ 1. Rappresentare la situazione graficamente e schematicamente 2. Generalizzare modelli risolutivi	<input type="checkbox"/> Riesco a rappresentare la situazione solo se aiutato	<input type="checkbox"/> Riesco a rappresentare solo alcune fasi del problema	<input type="checkbox"/> Riesco a rappresentare quasi tutte le fasi del problema	<input type="checkbox"/> Riesco a rappresentare le fasi del problema
	REGOLAZIONE/ CONTROLLO	AUTOREGOLAZIONE ↓ Revisione/controllo del proprio percorso operativo	<input type="checkbox"/> riesco a ricostruire le tappe del lavoro solo se aiutato <input type="checkbox"/> non sempre finisco il lavoro nei tempi assegnati	<input type="checkbox"/> riesco a ricostruire le principali tappe del lavoro <input type="checkbox"/> finisco il lavoro quasi sempre nei tempi assegnati	<input type="checkbox"/> riesco a ricostruire le tappe del lavoro <input type="checkbox"/> riesco a rispettare i tempi	<input type="checkbox"/> riesco con facilità a ricostruire tutte le tappe del lavoro <input type="checkbox"/> riesco sempre a rispettare i tempi del lavoro programmandoli già dall'inizio
			<input type="checkbox"/> Mi interessano solo alcune parti del lavoro <input type="checkbox"/> Rimango concentrato solo per poco tempo	<input type="checkbox"/> Mi interessa quasi tutto il lavoro <input type="checkbox"/> Riesco a rimanere concentrato solo se le attività sono brevi	<input type="checkbox"/> Sono interessato nel lavoro <input type="checkbox"/> Riesco a rimanere concentrato per quasi l'intero compito	<input type="checkbox"/> Sono molto interessato <input type="checkbox"/> Riesco a stare sempre concentrato

		<input type="checkbox"/> Porto a termine il compito solo se sollecitato	<input type="checkbox"/> Porto a termine il le fasi principali del compito	<input type="checkbox"/> Porto a termine il compito	<input type="checkbox"/> Termino il compito e lo approfondisco volentieri l'argomento
	INTERAZIONE SOCIALE	<input type="checkbox"/> Accetto con difficoltà le opinioni diverse dalle mie	<input type="checkbox"/> Accetto quasi sempre le opinioni diverse dalle mie	<input type="checkbox"/> Accetto le opinioni diverse dalle mie	<input type="checkbox"/> Ritengo importanti le opinioni degli altri
		<input type="checkbox"/> Incontro difficoltà a rispettare il mio turno	<input type="checkbox"/> Non sempre rispetto il mio turno	<input type="checkbox"/> Rispetto quasi sempre il mio turno	<input type="checkbox"/> Rispetto il mio turno
		<input type="checkbox"/> Non chiedo quasi mai aiuto per superare eventuali difficoltà	<input type="checkbox"/> Chiedo talvolta aiuto per superare eventuali difficoltà	<input type="checkbox"/> Chiedo aiuto per superare eventuali difficoltà	<input type="checkbox"/> Condivido le difficoltà con gli altri per la ricerca comune di soluzioni

Nota bene: per un primo utilizzo della rubrica autovalutativa non si ritiene opportuno specificare i livelli, per non condizionare la rilevazione dell'alunno

Lettura critica del percorso

Quali significati nella proposta di lavoro?

- L'esigenza di non limitarsi a considerare solo le conoscenze e le abilità, ma di esplorare anche gli atteggiamenti e i processi a loro sottesi
- La necessità di predisporre strumenti valutativi per le competenze in coerenza con i nuovi piani di Studio Provinciali
- Rispetto agli allievi, la possibilità di: valorizzarli e responsabilizzarli, osservarli durante i processi di apprendimento, fornire loro occasioni di riflessione/metacognizione, di rilevare la loro capacità di rielaborazione personale, di utilizzare le loro conoscenze e abilità in contesti reali, non prettamente scolastici
- Rispetto ai docenti, la possibilità di: formulare giudizi oltre alla prestazione, di potenziare processi di autoanalisi/autovalutazione sia per gli allievi sia per se stessi, di programmare per competenze

Che cosa ci "portiamo a casa" da questo percorso?

- ❖ Una visione più ampia dell'insegnamento/apprendimento non solo in termini di valutazione
- ❖ Un potenziamento del "bagaglio" culturale, in merito all'analisi delle competenze
- ❖ La possibilità di essere guidati nel lavoro
- ❖ Il materiale fornito dagli esperti
- ❖ Una forza maggiore per affrontare in modo condiviso la complessità della valutazione delle competenze (previste dai piani di studio)
- ❖ La conferma di scelte didattiche pregresse adeguate
- ❖ Il desiderio di approfondire la ricerca in questo settore

Quali sviluppi nella nostra scuola?

- Fornire un modello di programmazione per competenze
- Fornire strumenti valutativi per le competenze (rubrica, compito autentico, prove autovalutative)

5.5 ISTITUTO SALESIANO S.CROCE - MEZZANO

**Fabio Longo, Angela Fontana, Patricio Orsega,
Anna Zagonel, Tiziana Zagonel**

Area di apprendimento: Matematica

Competenza di riferimento: Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito e utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici (Competenza 4).

Biennio di riferimento: 3° biennio (fine)

Rubrica valutativa:

LIVELLI DIMENSIONI	PARZIALE Risolve il problema solo in parte e se guidato/a	ESSENZIALE Risolve il problema schematicamente e con un parziale aiuto	INTERMEDIO Risolve il problema compiutamente, ma con tecniche semplificate	AVANZATO Risolve in modo "economico", efficace ed originale il problema
Messa a fuoco del problema (Riconoscimento della situazione-rappresentazione della situazione-individuazione del quesito proposto)	Solo con aiuto esterno riesce a riconoscere la situazione, e quindi: la rappresenta nel modo a lui/lei più congeniale e riconosce il quesito proposto solo con l'aiuto esterno.	Riconosce solo alcuni aspetti della situazione, altri gli/le devono essere spiegati e quindi: rappresenta la situazione in modo essenziale e riconosce il quesito solo se aiutato/a	Riconosce la situazione in quanto già sperimentata in altri esercizi, e quindi: la rappresenta in modo consapevole ed operativamente valido, e riconosce il quesito collegandolo alla situazione secondo uno schema già collaudato.	Riconosce perfettamente la situazione, anche se mai proposta nelle attività didattiche e quindi: rappresenta la situazione in modo completo (anche con con modalità alternative) e collega il quesito alla situazione riconoscendo eventuali dati superflui e altri inespressi, ma indispensabili.
Formulazione di ipotesi. (Costruzione del percorso risolutivo partendo dal quesito, utilizzando i dati presenti e cercandone i inespressi; collegamento dei passi del percorso con le operazioni logico- matematiche adeguate)	Sa costruire un percorso solo con l'aiuto esterno che gli/le indichi sia i dati utilizzabili che quelli inespressi e che gli indichi una metà delle operazioni.	Costruisce un percorso di base in modo autonomo, riesce a trovare dati inespressi solo se guidato/a e utilizza i dati nelle operazioni che sceglie correttamente per circa i ter quarti, per il resto deve essere aiutato/a.	Costruisce un percorso completo secondo algoritmi già collaudati e utilizza operazioni scelte correttamente per l'intero.	Costruisce un percorso originale, compresi i sottopercorsi necessari a trovare dati inespressi e utilizza i dati nel minor numero di operazioni possibile.

Creazione di percorsi applicativi (Elaborazione di formule da inserire in un foglio di calcolo e/o di un'espressione aritmetica.)	E' in grado di elaborare formule e/o espressione, solo se guidato/a dall'esterno.	Elabora più formule, e non un'espressione senza aiuto.	Elabora più formule e l'espressione viene articolata in più parti	Elabora un'unica formula risolutiva e un'espressione singola.
Autoregolazione (Esecuzione corretta delle operazioni scelte e controllo della verisimiglianza dei risultati)	Commette errori gravi nelle operazioni che corregge solo se aiutato/a e quindi si accorge dei risultati non verosimili solo se gli/le viene fatto notare.	Esegue le operazioni con qualche errore non grave che corregge se aiutato/a e riconosce solo i risultati errati solo se lo sono in modo macroscopico	Esegue correttamente le operazioni e riconosce i risultati errati al termine dell'intero procedimento.	Esegue le operazioni saltando passaggi quando possibile e riconosce risultati errati anche nel corso del procedimento risolutivo e li corregge.
Riflessione metacognitiva (Mediante esposizione del procedimento seguito)	Esponde il procedimento in modo corretto se guidato/a.	Sa esporre il procedimento, ma non lo giustifica.	Sa esporre il procedimento scelto e lo sa giustificare.	Sa esporre e giustificare il procedimento scelto e sa indicarne altri alternativi.

La rubrica è stata predisposta per uno più compiti autentici da proporre a fine 3° biennio nell'ottica di verificare l'acquisizione della competenza.

La rubrica può però essere utilizzata anche parzialmente, quindi solo su alcune dimensioni o parte di dimensione, nel corso dell'intero 3° biennio.

La rubrica deve essere condivisa con gli alunni che ne devono comprendere l'articolazione.

La valutazione finale della competenza terrà conto della spezzata che si formerà fra dimensioni e livelli.

Particolare attenzione dovrà essere posta nella registrazione degli aiuti e dei supporti forniti agli alunni nel corso del compito autentico o delle prove intermedie svolte nel corso del 3° biennio.

La dimensione "**Creazione di percorsi applicativi**" non è applicabile nel 1° anno del 3° biennio e nel 1° quadrimestre del 2° anno.

La dimensione "**Autoregolazione**" prevede che gli errori di calcolo o nella procedura commessi e scoperti dall'alunno/a siano esplicitati: è quindi necessario che il compito autentico venga fornito dall'alunno/a nella stesura più completa possibile, errori corretti compresi.

L'utilizzo della rubrica nel caso di lavori di gruppo non potrà valutare la competenza del singolo alunno/a, ma potrà essere propedeutica al lavoro individuale in quanto, nel gruppo, l'alunno/a potrà acquisire metodologie e schemi operativi mutuandoli dagli altri componenti il gruppo stesso.

Compito autentico:

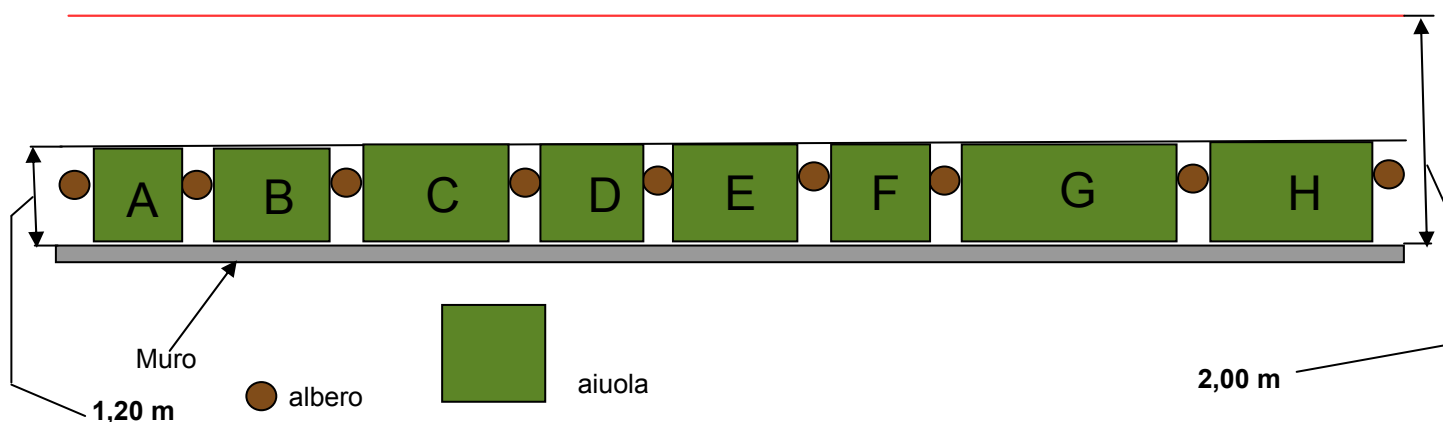
MATEMATICA Competenza 4
(Riconoscere e risolvere problemi di vario genere..)

Il progetto delle aiuole di classe

La nostra scuola ha intenzione di creare delle aiuole di classe (8 aiuole: una per ogni classe dalla 1^a primaria alla 3^a secondaria di 1° grado).

Le aiuole saranno posizionate sopra il muretto che separa il prato antistante la scuola dalla strada comunale: area che conosci bene.

Un'altra classe ha già provveduto al rilievo del luogo: ne è scaturita la **planimetria** disegnata sotto ; come si vede le aiuole hanno larghezze diverse e sono poste fra un albero e l'altro.



La tua classe verrà suddivisa in 8 gruppi di lavoro che saranno dotati di un foglio protocollo con quadretti di 5 mm di lato.

Ogni gruppo avrà il compito di progettare una delle 8 aiuole secondo le consegne che troverai più avanti.

Una volta creati 8 gruppi di lavoro, estrarremo a sorte le aiuole.

Consegne di lavoro

(Prima di cominciare ricordate di leggere attentamente le istruzioni)

Parte prima (l'aiuola anonima)

Tutte le aiuole hanno la stessa profondità (1,20 m), ma larghezze diverse:

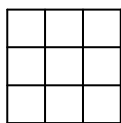
aiuola A (1,00 m),	aiuola B (1,30 m),	aiuola C (1,80 m),
aiuola D (1,40 m),	aiuola E (1,60 m),	aiuola F (1,20 m),
aiuola G (2,80 m),	aiuola H (2,20 m).	

Nell'aiuola verranno trapiantate delle piantine: ognuna deve avere a disposizione un quadrato di 30 cm di lato.

Quante piantine può contenere al massimo l'aiuola del tuo gruppo?

Puoi rispondere facendo un calcolo oppure disegnando aiuola e spazio occupato da ciascuna piantina in scala 1:20.

Suggerimento:

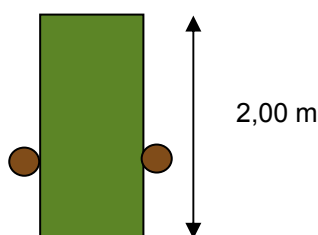


area di una piantina.

Per il disegno dell' aiuola ricorda che 1 quadretto equivale a 10 cm nella realtà.

Parte seconda (l'aiuola creativa).

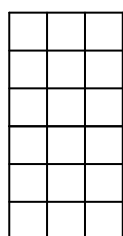
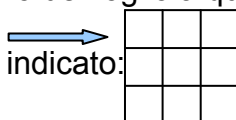
Adesso il gruppo può progettare l'aiuola con più libertà, in quanto ha a disposizione un rettangolo della larghezza della sua aiuola e una profondità di 2,00m.



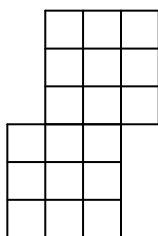
All'interno di questo rettangolo potete disporre come meglio credete i **quadrati** (30 x 30 cm) che rappresentano le piantine; unica condizione è quella di utilizzare tutte le piantine risultanti dal calcolo della parte prima delle consegne.

Il gruppo dovrà **disegnare** la disposizione delle piantine in quanto è necessario poi operare un calcolo: disegnate in scala 1: 20 (cioè 10 cm della realtà corrispondono a 0,5 cm del disegno ossia 1 quadretto del foglio a quadretti).

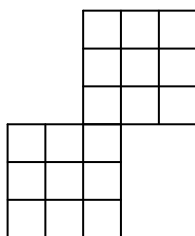
Il quadrato di ogni piantina può **"toccare"** gli altri quadrati in 5 modi diversi che avranno il punteggio indicato:



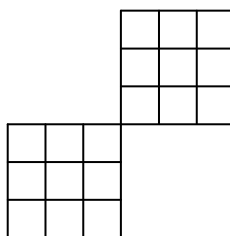
4 punti



3 punti

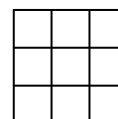


2 punti

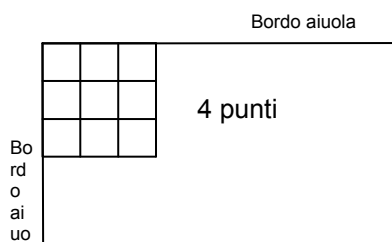
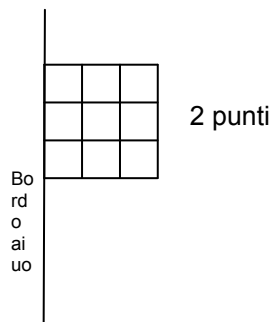


1 punto

0 punti



Se il quadrato della piantina "tocca" i bordi dell'aiuola su un suo lato gli verranno assegnati 2 punti, se li tocca su due lati verranno assegnati 4 punti.



Il gruppo calcoli il punteggio complessivo dei **"toccamenti"**.

Il gruppo operi la seguente divisione: **n° piantine : punteggio "toccamenti"**.

Più alto è questo quoziente (che chiameremo indice di creatività) più creativa è l'aiuola:

da cosa dipende quindi la creatività secondo questo criterio?

Se il gruppo non è soddisfatto del suo indice di creatività provi con altre combinazioni.

Quale indice di creatività massimo ha raggiunto il gruppo?**Parte terza (descrizione del procedimento).**

Il gruppo descriva come ha risolto il problema nelle sue varie fasi, spiegando bene

- ⤴ le scelte fatte,
- ⤴ i calcoli e i disegni eseguiti,
- ⤴ le difficoltà incontrate,
- ⤴ i dubbi rimasti.

Strategie autovalutative:

Si propongono tre possibili soluzioni anche sommative.

La parte terza delle consegne consente una prima approssimazione dell'autovalutazione da parte degli alunni, sia pure a **livello di gruppo**.

Una più precisa **analisi individuale** si può ottenere con queste due proposte che privilegiano una presa di coscienza sui processi previsti dal compito autentico:

1. collocazione del proprio livello nelle singole dimensioni della **rubrica valutativa specifica** (con le frasi modificate dalla terza alla prima persona e facilmente comprensibili) da confrontare poi con quella compilata dall'insegnante;

Versione insegnante

LIVELLI DIMENSIONI	PARZIALE Risolve il problema solo in parte e se guidato/a	ESSENZIALE Risolve il problema schematicamente e con un parziale aiuto	INTERMEDIO Risolve il problema compiutamente, ma con tecniche semplificate	AVANZATO Risolve in modo "economico", efficace ed originale il problema
Messa a fuoco del problema (Riconoscimento della situazione- rappresentazione della situazione- individuazione del quesito proposto)	Solo con aiuto esterno riesce a riconoscere la situazione, e quindi: rappresenta sia la prima che la seconda parte e riconosce i quesiti proposti solo con l'aiuto esterno.	Riconosce solo gli aspetti della prima parte, quelli della seconda gli/le devono essere spiegati e quindi rappresenta autonomamente solo la prima parte, mentre per la seconda deve essere guidato; gli/le è chiaro solo il quesito della prima parte, per quelli della seconda deve essere aiutato/a.	Riconosce la situazione e la rappresenta correttamente sia per la prima che per la seconda parte; riconosce il primo quesito collegandolo alla situazione, ma chiede spiegazioni circa i quesiti della seconda parte.	Riconosce perfettamente la situazione, la rappresenta correttamente sia per la prima che per la seconda parte e comprende senza alcun aiuto tutti i quesiti.

Formulazione di ipotesi. (Costruzione del percorso risolutivo partendo dal quesito, utilizzando i dati presenti e cercandone i inespressi; collegamento dei passi del percorso con le operazioni logico-matematiche adeguate)	Sa costruire un percorso solo con l'aiuto esterno che gli/le indichi come utilizzare i dati e fornisca suggerimenti circa i tentativi da condurre per migliorare il risultato della seconda parte.	Costruisce un percorso di base in modo autonomo per la prima parte nella quale utilizza i dati correttamente, ma deve essere aiutato/a ad impostare e risolvere la seconda parte.	Costruisce un percorso completo con passi scelti correttamente per l'intero, fornendo almeno due ipotesi di risposta alla seconda parte.	Costruisce un percorso originale, e arriva al massimo risultato possibile nella seconda parte con un numero limitato di tentativi.
Autoregolazione (Esecuzione corretta del le operazioni scelte e controllo della verisimiglianza dei risultati)	Commette errori gravi nelle operazioni che corregge solo se aiutato/a e quindi si accorge dei risultati non verosimili solo se gli/le viene fatto notare.	Esegue le operazioni con qualche errore non grave che corregge se aiutato/a e riconosce i risultati errati solo se lo sono in modo macroscopico	Esegue correttamente le operazioni e riconosce i risultati errati al termine dell' intero procedimento.	Esegue le operazioni saltando passaggi quando possibile e riconosce risultati errati anche nel corso del procedimento risolutivo e li corregge.
Riflessione metacognitiva (Mediante esposizione del procedimento seguito)	Esponde il procedimento seguito, ma non sa giustificare e ritiene di aver molte incertezze sulle scelte fatte.	Esponde il procedimento, ma giustifica le scelte fatte solo se aiutato/a, non è sicuro/a del tutto delle scelte fatte.	Sa esporre il procedimento scelto e lo sa giustificare.	Sa esporre e giustificare il procedimento scelto e sa indicarne altri alternativi.

.Versione alunno

LIVELLI DIMENSIONI	PARZIALE Risolvo il problema solo in parte e se guidato/a	ESSENZIALE Risolvo il problema schematicamente e con un un po' di aiuto	INTERMEDIO Risolvo completamente il problema, ma con tecniche semplici	AVANZATO Risolvo in modo "veloce" il problema, e in modo "geniale".
Messa a fuoco del problema (Riconoscimento della situazione-rappresentazione della situazione-individuazione del quesito proposto)	Solo con aiuto esterno riesco a riconoscere la situazione, e quindi: sia per la prima che la per la seconda parte e per riconoscere i quesiti ho bisogno di aiuto.	Capisco solo la prima parte, mi devono spiegare la seconda.	Capisco le situazioni della prima e delle seconda parte; ho bisogno che mi spieghino i quesiti della seconda parte.	Capisco perfettamente le situazioni, so rappresentarle (disegni) e capisco bene anche tutti i quesiti.

Formulazione di ipotesi. (Costruzione del percorso risolutivo partendo dal quesito)	Sono capace di costruire un percorso solo con l'aiuto esterno e mi devono suggerire come migliorare il risultato della seconda parte.	Sono capace di costruire il percorso della prima parte, ma devo essere aiutato per la seconda parte.	Sono capace di costruire un percorso completo e fornisco almeno due possibili risposte alla seconda parte.	Sono capace di costruire un bel percorso e sono capace di arrivare al massimo risultato nella seconda parte con pochi tentativi.
Autoregolazione (Esecuzione corretta del le operazioni scelte e controllo della verisimiglianza dei risultati)	Purtroppo commetto errori gravi nelle operazioni, le correggo solo se mi aiutano; i risultati "strani" li scopro solo se me li fanno notare.	Commetto qualche errore non grave nelle operazioni, li correggo se mi aiutano. Mi accorgo di risultati troppo "strani".	Non commetto errori di calcolo, ma se ne commetto me ne accorgo anche per la "stranezza" dei risultati quando arrivo in fondo.	Non commetto errori di calcolo e sono capace di saltare passaggi, mi accorgo subito, da risultati "strani" se commetto qualche errore.
Riflessione su come e cosa ho imparato da questo compito (Mediante esposizione del procedimento seguito)	So spiegare cosa ho fatto, ma non so spiegare perché l'ho fatto e sono ancora molto incerto su come ho fatto.	So spiegare cosa ho fatto, ma mi devono aiutare sul perché ho fatto certe scelte e non sono proprio sicuro di quello che ho fatto.	So spiegare cosa ho fatto, e anche perché.	So spiegare cosa ho fatto, e anche perché. Sono capace di escogitare anche procedimenti diversi.

2. compilazione di un **questionario graduato**.

Questionario graduato

Alunno/a _____

Esprimi la tua opinione sulle frasi barrando i quadretti numerati:

4 significa che è proprio vero,

3 che è abbastanza vero,

2 che è poco vero,

1 che non è vero.

So come bisogna disporre le piantine per riempire l'aiuola anonima.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sono riuscito/a a calcolare il loro numero subito.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sono riuscito/a a disegnare il perimetro dell'aiuola creativa in scala senza sbagliare.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho disegnato i quadrati delle piantine rispettando le dimensioni della scala.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sono riuscito/a a calcolare senza sbagliare il punteggio dei loro "toccamenti".	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sono riuscito/a a calcolare l'indice di creatività	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ho capito cosa bisogna fare per migliorare l'indice di creatività.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Sono riuscito/a risistemare le piantine in modo tale da migliorare l'indice di creatività.	4	3	2	1
All'inizio mi sembrava che il problema fosse irrisolvibile.	4	3	2	1
All'inizio ho capito subito di che cosa si trattava.	4	3	2	1
Leggendo meglio ho capito cosa bisognava fare.	4	3	2	1
Solo con l'aiuto dei compagni mi sono chiarito le idee	4	3	2	1
L'insegnante mi ha aiutato a capire cosa fare.	4	3	2	1
Risolvendo il problema ho scoperto da solo/a come fare cose nuove.	4	3	2	1
Sono proprio soddisfatto/a del mio lavoro	4	3	2	1

Lettura critica del percorso.

I significati nella proposta di lavoro sono stati essenzialmente:

- la linea del corso ha seguito le proposte nate da un confronto ampio (Candriai) sulla realtà dei PSP e la necessità della loro implementazione nei PSI e dall'altra parte su cosa le scuole hanno, stanno o hanno in progetto di fare;
- notevole l'idea di ribaltare la cronologia: progetto – applico – apprezzo – certifico partendo proprio dall'apprezzamento della competenza per il quale si sono creati gli strumenti della rubrica valutativa e del compito autentico che nascono sì dall'analisi della competenza, ma nei quali l'esperienza didattica del gruppo di lavoro ha trovato piena applicazione e che “obbliga” quasi la didattica a diventare veramente una didattica per competenze;
- nel corso dei mesi e del lavoro ci si è accorti, anche con l'aiuto degli esperti, che un'articolazione eccessiva della competenza nei suoi vari aspetti risulta interessante dal punto di vista scientifico, ma è solo propedeutica ad una sintetizzazione che possa far creare strumenti di apprezzamento applicabili, gestibili e il più possibile agili e condivisibili con gli alunni.

Dal percorso ci siamo portati a casa:

- un confronto interessante fra colleghi e le diverse realtà scolastiche con i loro condizionamenti sociali ed ambientali ed educativi (condizionamenti intesi come occasioni di sfruttare al meglio le particolari situazioni locali);
- un interessante prototipo per affrontare la didattica delle competenze, il loro apprezzamento e la loro certificazione e quindi da estendere a 360° gradi su aree e discipline.

Sviluppi nella nostra scuola: un po' alla volta si potrà estendere la metodologia alle varie aree e discipline creando un protocollo di lavoro che dia ai colleghi che non hanno partecipato al corso uno strumento di facile utilizzo che non venga scambiato per l'ennesimo carico burocratico, ma come aiuto ad uniformare le strategie.

ISTITUTO COMPRENSIVO TRENTO 6

Francesco Cereghini - Francesca Wolf

70

Premessa

Prima di documentare il percorso svolto all'interno del progetto di lavoro *sulle valutazioni per competenze* proposto dal centro Provinciale per la formazione degli insegnanti, durante il corso di aggiornamento tenuto durante l'anno scolastico 2010/2011, intendiamo dare un quadro complessivo del contesto all'interno del quale hanno operato i docenti dell'Istituto Comprensivo TN6 che hanno partecipato al corso di aggiornamento stesso.

All'interno dell'Istituto Comprensivo TN6, nell'ambito delle attività di supporto alla didattica, operano due "Gruppi di lavoro", composti da docenti di tutti i plessi di Scuola primaria e da docenti di Scuola Secondaria di 1° grado, uno per l'area "Matematica" e l'altro per l'area "Italiano", che durante lo scorso anno scolastico hanno predisposto i Piani di Studio d'Istituto per le aree di loro competenza.

All'inizio dell'anno scolastico in corso, i gruppi di lavoro, hanno programmato un'attività che prendesse in esame l'aspetto della *"valutazione per competenze"*, tenendo come riferimento le competenze esaminate e definite nei piani di studio d'Istituto ma concentrandosi su una sola competenza per ogni area.

Il Gruppo di lavoro dell'area "Matematica" ha scelto di analizzare la competenza *"La soluzione dei problemi"* seguendo il progetto allegato, il Gruppo di lavoro dell'area "Italiano" ha scelto di analizzare la competenza *"Lettura e comprensione del testo"* seguendo il progetto allegato. (allegato 1)

I due gruppi hanno deciso di seguire la stessa metodologia di lavoro anche perché già utilizzata con buoni risultati su altri aspetti nell'area "Matematica".

Confrontando i progetti dei Gruppi di lavoro dell'Istituto (allegato 2) con "L'ipotesi progettuale" del corso di aggiornamento (allegato) risulta chiara una sintonia di intenti sia sui contenuti che sulla metodologia di lavoro.

I due docenti partecipanti al Corso di aggiornamento hanno tenuto perciò conto soprattutto di due aspetti presentati nel corso stesso:

- Analisi della competenza considerata e predisposizione di una rubrica valutativa ad essa collegata;
- Diffusione dell'attività formativa svolta a beneficio dei colleghi dell'Istituto.

Tabella esplicativa del lavoro svolto

REFERENTI	GRUPPI DI LAVORO D'ISTITUTO	DOCENTI DELL'ISTITUTO
PREPARAZIONE DEL MATERIALE PER ATTUARE L'ANALISI DELLE COMPETENZE SCELTE E PREDISPORRE LE RELATIVE RUBRICHE VALUTATIVE	PREPARAZIONE DELL'ANALISI DELLE COMPETENZE E DELLE RUBRICHE VALUTATIVE. PREDISPOSIZIONE DI PROVE DI VERIFICA PER IL PRIMO, SECONDO E TERZO BIENNIO, LEGATE ALLE RUBRICHE VALUTATIVE PRODOTTE	ESAME DEL MATERIALE: ANALISI ED EVENTUALI PROPOSTE O MEDIFICHE E RESTITUZIONE AL GRUPPO DI LAVORO PER PREDISPORRE LE VERIFICHE CHE DIVENTERANNO COMUNI A TUTTO L'ISTITUTO PER IL PROSSIMO ANNO SCOLASTICO.
PREPARAZIONE DELLE ANALISI DELLE COMPETENZE E DELLE RUBRICHE VALUTATIVE	PRESENTAZIONE A TUTTI I COLLEGHI DI MATEMATICA E ITALIANO DELL'ISTITUTO DEL MATERIALE PRODOTTO.	
PREDISPOSIZIONE DI PROVE DI VERIFICA PER IL PRIMO, SECONDO E TERZO BIENNIO, LEGATE ALLE RUBRICHE VALUTATIVE PRODOTTE		
PRESENTAZIONE A TUTTI I COLLEGHI DI MATEMATICA E ITALIANO DELL'ISTITUTO DEL MATERIALE PRODOTTO		

Materiali prodotti:

1. Per la competenza nell'area matematica: "Soluzione dei problemi" e, per la competenza nell'area italiano: "Lettura e comprensione del testo", sono state predisposte sia l'analisi della competenza che le rubriche valutative collegate (vedi allegato n. 3 per la competenza dell'area matematica)
2. Per quanto riguarda la comunicazione ai colleghi sono state elaborate due tracce per poter presentare l'attività svolta dai referenti ai gruppi di lavoro e a tutti colleghi di area matematica e linguistica dell'Istituto in modo più completo ma nello stesso tempo chiaro possibile. Prima traccia (vedi allegato n. 4 per la competenza dell'area matematica) destinata ai gruppi di lavoro, seconda traccia destinata a tutti i colleghi. Essendo uguali nell'impostazione, cambia il contenuto se riferito a italiano o matematica, diamo conto solo delle due tracce relative all'area matematica. Se richieste sono disponibile anche le tracce relative all'area italiano.
3. Prove di verifica legate alle rubriche valutative preparate da utilizzare alla fine dei primi tre bimestri. (Le prove di verifica sono ancora all'esame dei colleghi di area matematica e di italiano dell'Istituto e quindi non ancora disponibili. Verranno allegate appena pronte.)

Allegato 1 - PROGETTO ATTIVITA' DI LAVORO PER I GRUPPI DI MATEMATICA E ITALIANO PER L'ANNO SCOLASTICO 2010/2011**Gruppo di Lavoro sui Piani di Studio d'Istituto. Disciplina Matematica.**

Verrà presa in esame la competenza riguardante **"La soluzione dei problemi"** riferita alla fine del terzo biennio (quinta classe primaria, prima classe secondaria di 1° grado).

Gruppo di Lavoro sui Piani di Studio d'Istituto. Disciplina Italiano.

Verrà presa in esame la competenza riguardante **"Lettura e comprensione del testo"**
Il gruppo seguirà le seguenti modalità di lavoro:

1. analisi e precisa definizione della competenza alla fine della prima classe della Scuola Secondaria di 1° grado;
2. analisi della progressione della competenza: primo biennio (fine seconda classe della Scuola Primaria), secondo biennio (fine della quarta classe della Scuola Primaria), terzo biennio (fine della prima classe Secondaria di 1° grado).
3. individuazione di un percorso che partendo dalla competenza del primo biennio porti gradualmente a soddisfare la competenza individuata per il terzo biennio.
4. raccolta presso i colleghi di materiale, suggerimenti ed indicazioni utili per preparare delle verifiche che possano essere utilizzate ai vari livelli di competenza individuati.
5. predisposizione di verifiche che accompagnino il percorso individuato sia come controllo degli esiti attesi che come controllo della metodologia usata.
6. condivisione dei materiali prodotti con i colleghi della disciplina e proposta delle verifiche in tutti i plessi dell'Istituto alla fine dei bienni primo, secondo e terzo.

Allegato 2 – STRALCIO IPOTESI PROGETTUALE

Riportiamo due aspetti dell'ipotesi progettuale elaborata per il corso di aggiornamento ai quali i docenti dell'Istituto comprensivo TN6 che hanno partecipato hanno fatto maggiormente riferimento per il loro lavoro sia all'interno del corso che con i colleghi dell'Istituto.

Ipotesi progettuale

All'interno del quadro richiamato il progetto intende focalizzarsi sulla costruzione di strumenti valutativi per l'accertamento di competenze disciplinari ricavate dai Piani di Studio provinciali negli allievi frequentanti il terzo biennio del ciclo primario. Si è scelto di privilegiare la valutazione in quanto ambito del curriculum di scuola sostanzialmente

inesplorato finora dalle scuole e opportunità di ripensare la didattica alla luce dei risultati formativi ottenuti e dei traguardi formativi attesi. Le priorità assegnata al terzo biennio è invece giustificata dal ruolo strategico svolto da questo segmento in rapporto all'integrazione tra scuola primaria e secondaria di primo grado e dalla richiesta di applicazione delle indicazioni provinciali nel primo anno della scuola secondaria.

In particolare si intende proporre a ciascun Istituto scolastico di selezionare una disciplina e, all'interno di questa, una competenza proposta dalle indicazioni e di individuare un gruppo di docenti (dipartimento, gruppo di lavoro, Commissione, ecc.) e cui affidare l'elaborazione dei materiali. Questi ultimi riguarderanno la predisposizione di una mappa di analisi della competenza prescelta, di una rubrica valutativa riferita alla conclusione del terzo biennio e di un compito autentico riferito al passaggio primaria/secondaria di primo grado sulla competenza prescelta. I materiali elaborati, con la supervisione del gruppo di progetto, intendono costruire un prototipo riproducibile su altre competenze, bienni scolastici, discipline, in relazione al processo di costruzione di un curriculum di scuola realizzato a livello di ciascun Istituto.

Destinatari

Il progetto si rivolge prioritariamente a docenti referenti degli Istituti scolastici aderenti, preferibilmente due-tre docenti per ogni Istituto, in qualità di destinatari diretti della proposta progettuale, riguardo in particolare alle attività in presenza. Destinatari diretti della proposta saranno i colleghi docenti delle istituzioni scolastiche coinvolte, sia attraverso la diffusione dell'attività formativa svolta dai referenti, sia attraverso un coinvolgimento nelle attività operative proposte dal progetto. Sarà compito dei docenti referenti, coadiuvati dal Dirigente scolastico, individuare le modalità più idonee per promuovere la ricaduta del lavoro di rete nella specifica realtà scolastica.

Allegato 3 PROPOSTA ANALISI COMPETENZA

Rispetto alla competenza: "Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici" si sono individuate delle sottocompetenze (DIMENSIONI) che rispondano alla domanda: *"quali aspetti considero nel valutare una certa competenza?"* oppure: *"posso considerare l'alunno competente quando:"*

DIMENSIONI (sottocompetenze)	
<i>Comprensione del testo del problema</i>	Aspetti cognitivi
<i>Definizione e attuazione della strategia risolutiva</i>	
<i>Valutazione del processo</i>	
<i>Immagine di sé</i>	Aspetti non cognitivi
<i>Coinvolgimento motivazionale</i>	

Nella prosecuzione del lavoro gli aspetti extracognitivi non sono stati presi in considerazione.

Allegato 4 TRACCIA OPERATIVA PER I GRUPPI DI LAVORO**COMPETENZE TERZO BIENNIO: PIANI DI STUDIO PROVINCIALI**

1. Utilizzare con sicurezza le procedure di calcolo aritmetico, scritto e mentale, anche con riferimento a contesti reali.
2. Rappresentare, confrontare e analizzare figure geometriche individuandone varianti, invarianti, relazioni a partire da situazioni reali.
3. Rilevare dati significativi, analizzarli, interpretarli, sviluppare ragionamenti sugli stessi, utilizzando consapevolmente rappresentazioni grafiche e strumenti di calcolo.
4. Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.

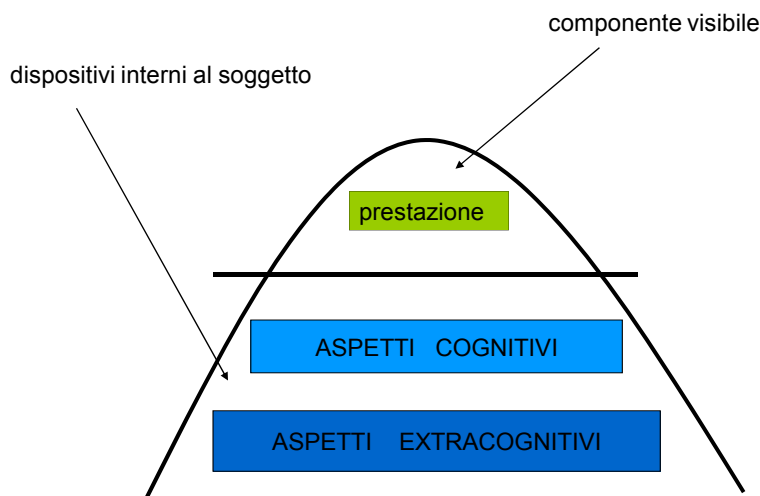
COMPETENZA OGGETTO DI ANALISI:

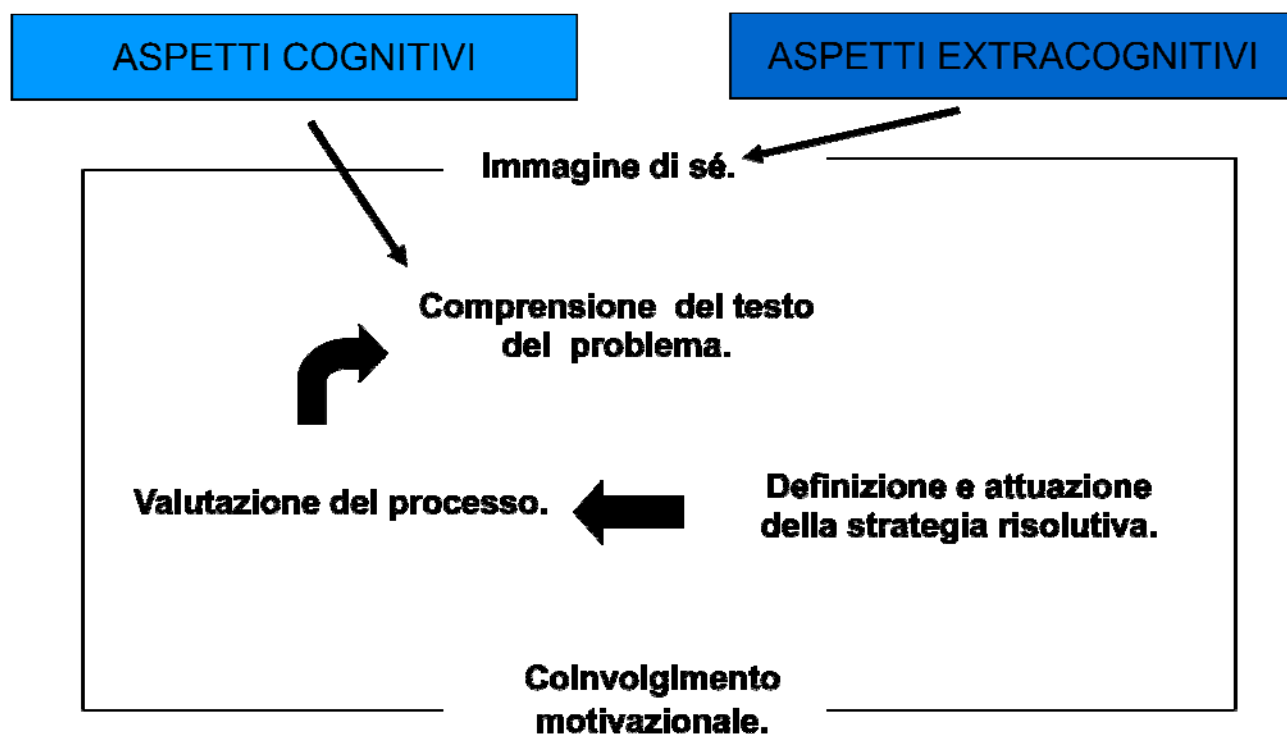
4. Riconoscere e risolvere problemi di vario genere, individuando le strategie appropriate, giustificando il procedimento seguito utilizzando in modo consapevole i linguaggi specifici.

ALCUNE OSSERVAZIONI IN MERITO ALL'ANALISI DELLE COMPETENZE

Sul piano didattico uno dei passaggi più significativi è rappresentato dall'analisi della competenza selezionata volta ad identificare i **processi** che concorrono alla sua manifestazione.

Tale operazione richiama il rapporto tra competenza e prestazione: se la prestazione del soggetto si configura come manifestazione osservabile della competenza sviluppata, **l'analisi della competenza** mira ad esplorare i processi soggiacenti la prestazione del soggetto, sia nei suoi aspetti cognitivi, sia in quelli extracognitivi.





DIMENSIONI: indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata competenza. Rispondono alla domanda: *“quali aspetti considero nel valutare una certa competenza?”*

DECLINAZIONE DELLE DIMENSIONI IN INDICATORI

<i>DIMENSIONE</i>	<i>INDICATORI</i>
Comprensione del testo del problema.	Individua le incognite e i dati.
Definizione e attuazione della strategia risolutiva.	Valutando le risorse a disposizione elabora strategie risolutive. Spiega in modo sintetico le varie tappe risolutive.
Valutazione del processo.	Riconosce la validità della strategie scelta. Riconosce l'errore e lo corregge.
Immagine di sé.	Dimostra di aver fiducia in se stesso. Sa gestire l'insuccesso. Cerca aiuto nell'adulto.
Coinvolgimento motivazionale.	Sa agire con entusiasmo. Collabora con i compagni.

INDICATORI: precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno delle dimensioni considerate. Rispondono alla domanda: *“quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza della dimensione prescelta”*.

ARTICOLAZIONE DELLE DIMENSIONI IN LIVELLI

DIMENSIONI	LIVELLO PIENO	LIVELLO ADEGUATO	LIVELLO ESSENZIALE	LIVELLO PARZIALE
Comprensione del TESTO del PROBLEMA	- Rileva e descrive in modo preciso e sintetico i DATI; - Individua le INCOGNITE esplicite ed implicite - Coglie eventuali DATI SUPERFLUI o MANCANTI	- Ricava i dati dal testo ma è poco preciso nel descriverli. - Comprende le richieste esplicite, non è sicuro nell'individuazione di quelle implicite. Non è preciso nella riformulazione delle stesse	- Ricava dal testo i dati ma non è corretto o è poco preciso nel descriverli. - Comprende solo la/le richieste esplicite. Non è chiaro nella riformulazione delle stesse.	- Fatica a ricavare i dati dal testo e a comprenderli. - Comprende in modo superficiale la richiesta del problema anche se è esplicita
Definizione e attuazione della strategia risolutiva	- Individua la corretta procedura risolutiva e la anticipa con un'espressione o uno schema. - Esegue correttamente i calcoli necessari. - Spiega le tappe risolutive. - Risponde alle domande in modo corretto ed esauriente	- Individua la corretta procedura risolutiva. - Non è preciso nell'esecuzione dei calcoli necessari. - Non sempre spiega in modo chiaro le tappe risolutive. - Risponde alle domande in modo corretto.	- Individua le operazioni appropriate per giungere alla soluzione. - Incorre in errori di calcolo nelle operazioni o nell'uso delle marche - E' poco preciso nella spiegazione dei risultati intermedi. - Risponde alle domande in modo comprensibile	Individua, solo in parte, le operazioni opportune per giungere alla soluzione. - Incorre in errori di calcolo nelle operazioni o nell'uso delle marche. - Fatica a spiegare i risultati intermedi. - Risponde in modo poco chiaro.
Valutazione del processo	- Controlla se la strategia messa in atto era idonea. - Verifica se i risultati ottenuti sono verosimili - Ricerca altre possibili strategie risolutive.. - Confronta e analizza le diverse modalità risolutive	- Controlla se la strategia messa in atto era idonea. - Verifica se i risultati ottenuti sono verosimili. - Confronta diverse modalità risolutive	- Controlla se la strategia messa in atto era idonea. - Non è preciso nel lavoro di controllo sui risultati. - Confronta diverse modalità risolutive.	- Va guidato nel rivedere il lavoro svolto per controllarne la correttezza. - Non coglie se il risultato ottenuto è verosimile. - Osserva diverse modalità risolutive

LIVELLI: precisano il grado di raggiungimento delle dimensioni sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato – pieno raggiungimento del criterio – a quello meno elevato – indicante il non raggiungimento del criterio.

I punti più importanti sulla scala della rubrica sono:

- la descrizione di prestazione eccellente, assunta come modello esemplare di riferimento;
- la soglia di accettabilità, assunta come condizione minima di successo.

Compatibilmente con la validità delle dimensioni individuate, la chiarezza e la semplicità della rubrica aumenta il suo livello di affidabilità.

5.7 ISTITUTO COMPRENSIVO “VALLE DEI LAGHI”

Bruno Trentin

76

All'IC Valle dei Laghi è stata attivata un'azione di implementazione dei PSP che ha impegnato tutti i docenti per otto ore. Le ore utilizzate sono state ricavate dagli obblighi contrattuali previsti dall'art. 26 del CCPL.

L'organizzazione ha ricalcato il modello dell'apprendimento cooperativo con i docenti impegnati in piccoli gruppi a svolgere un compito circoscritto e dettagliato. (*vedi allegato 1-Progetto Organizzativo Definitivo*).

Le discipline interessate sono state: italiano, matematica, lingue straniere, e le tre educazioni

Il primo incontro si è svolto in un'unica sede con i docenti riuniti per area (2 gruppi per italiano e 2 per matematica) accompagnati da un referente. In tale occasione i referenti hanno illustrato le finalità del lavoro e le modalità operative. (*vedi allegato 2- Modello per stesura competenza*)

Successivamente tutti i docenti della medesima area hanno individuato e condiviso le “dimensioni” di ciascuna competenza. I successivi due incontri sono stati gestiti in forma autonoma. L'ultimo incontro, fissato per mercoledì 18 maggio, prevede, nel corso di riunioni per aree disciplinari, l'esame della prima competenza di area per tutti i bienni, la verifica che tale competenza sia coerente nei passaggi da un biennio all'altro e l'eventuale revisione dei lavori fatti. Idem (laddove sia possibile) per le rubriche di valutazione. (*vedi allegato 3- Modello Rubrica*).

In alternativa, secondo le necessità dei gruppi o il giudizio dei referenti di area, l'incontro può essere utilizzato per un confronto sereno e costruttivo sui problemi emersi negli incontri precedenti (es. condivisione delle dimensioni), o sulla condivisione di obiettivi comuni che considerino ogni disciplina come un processo unitario lungo gli otto anni del primo ciclo di studi.

Tutta l'attività è stata ideata e promossa dal sottoscritto con la collaborazione di alcuni referenti di area. Il processo organizzativo non ha seguito procedimenti tradizionali. Chi scrive, incaricato dal Dirigente uscente (a settembre abbiamo cambiato DS) di occuparsi dei PSP e di seguire il corso promosso dal Centro, ha poi di fatto sostituito la maestra Zanoni, Funzione Strumentale per i PSI, che in seguito aveva rinunciato all'incarico. I referenti individuati dal Dirigente, hanno dato un contributo sostanziale alla realizzazione del progetto. Raccogliendo i consigli della “restituzione del 16 febbraio 2011” il progetto è stato esaminato con i referenti di area ed in parte modificato. Successivamente, come detto, si è condiviso il progetto in gruppi di area. In quella sede è iniziato un dibattito che, per ovvie ragioni non ho potuto seguire personalmente, ma che, mi è stato riferito, ha assunto aspetti molto costruttivi, sebbene abbia lasciato molte questioni irrisolte. Il 9 maggio, durante il Collegio Docenti, ho fatto il punto della situazione chiedendo una restituzione in merito all'esperienza proposta. È stato osservato come il gruppo di scuole guidato dall'IPRASE abbia prodotto modelli differenti, che lo schema proposto era piuttosto complesso e che sarebbe stata necessaria una adeguata formazione. L'attività si concluderà il 18 maggio 2011. A tutt'oggi ho potuto esaminare solo alcuni lavori.

Dall'esperienza è emerso:

PUNTI DI FORZA	PUNTI DI DEBOLEZZA
<p>- il sistema organizzativo ha funzionato. - alcuni “prodotti” sono di qualità. - la discussione a livello di area e soprattutto all'interno dei gruppi, è stata costruttiva e, talvolta, profonda. - qualche docente mi ha espresso piena soddisfazione. - il ruolo dei referenti di area è stato determinante.</p> <p>- nonostante le resistenze iniziali, la formula dei piccoli gruppi si è dimostrata vincente. - alcuni hanno preso coscienza del lavoro che svolgono quotidianamente e nella condivisione hanno aumentato l'autostima.</p>	<p>- qualche forma di rifiuto. - qualcuno ha ritenuto il modello eccessivamente complesso. - il gruppo di matematica non è riuscito ad individuare “dimensioni” condivise. - è stata avvertita la necessità di una formazione adeguata. - in qualche gruppo il modello proposto non è stato utilizzato.</p> <p>- il tempo a disposizione si è dimostrato eccessivamente esiguo.</p>
OPPORTUNITÀ	RISCHI
<p>- le occasioni di confronto sono state accolte positivamente e fanno sperare che il confronto sulle competenze possa continuare. - alcuni hanno apprezzato la possibilità di confrontarsi con i colleghi sia in parallelo 1°-2°4° biennio, sia in verticale 3° biennio.</p>	<p>- mancano occasioni di circolarità. La condivisione andrebbe allargata. - il completamento dei lavori per le altre competenze (storia, geografia, tecnologia ecc), previsto per il prossimo anno, potrebbe cambiare indirizzo. - il lavoro di declinazione potrebbe restare solo sulla carta.</p>

All. 1 Stralcio modello organizzativo

PROGETTO ORGANIZZATIVO:

1. i lavori di definizione dei Piani di Studio d'Istituto si svolgeranno materialmente presso la SSPG di Vezzano;
2. i docenti saranno suddivisi in piccoli gruppi (3-4 persone) in relazione alla disciplina insegnata ed al biennio di appartenenza;
3. all'interno di ciascun gruppo verrà individuato un **Coordinatore** (imposta i lavori, regola le discussioni ecc.), un **Segretario** (prende appunti, scrive materialmente la declinazione delle competenze), un **Redattore** (provvede a convertire in formato digitale la competenza e la rubrica ed a stenderle nella veste definitiva) e un **Relatore** (se necessario, espone/riferisce al Collegio o ai gruppi verticali l'esito dei lavori);
4. ad ogni gruppo verrà assegnato il compito di declinare una o due competenze secondo un modello predefinito e di stendere le relative rubriche per la valutazione autentica;
5. considerato l'esiguo tempo a disposizione, si seguirà l'ordine del compito fino al termine delle otto ore previste;
6. una volta completato il lavoro (quest'anno o quello venturo) le varie commissioni si riuniranno verticalmente, per competenza, allo scopo di armonizzare i contenuti tra i vari bienni;
7. durante il primo incontro i docenti di ogni disciplina, riuniti per competenza, individueranno le dimensioni della competenza stessa riferite ai 4 bienni;
8. in occasione del primo incontro, i referenti di area illustreranno ai vari nuclei il compito, i criteri di lavoro e presenteranno le guide/griglie; successivamente, opereranno all'interno del loro gruppo rendendosi disponibili ad affiancare il lavoro dei colleghi, suggerendo soluzioni, semplificando procedure e processi, e raccogliendo i prodotti al termine dei lavori;

COMPITO:**1. declinare le competenze secondo la griglia/guida allegata:**a) individuare le **dimensioni**b) individuare gli **indicatori**c) definire livelli di **padronanza**

d) facendo riferimento alle Linee Guida ed ai curricoli d'istituto (OSA) definire le

conoscenze e le **abilità** necessarie per l'acquisizione di ciascuna competenza;e) utilizzando i curricoli d'istituto (contenuti/attività) descrivere le strategie che saranno attivate per accompagnare l'acquisizione delle competenze da parte degli alunni, prevedendo **compiti di realtà**;**2. costruire una rubrica di valutazione autentica per ogni competenza definendo le dimensioni, gli indicatori ed i livelli di padronanza secondo il modello allegato;****All. 2 Modello stesura competenza****GUIDA PER “DECLINARE” IN MANIERA INTENZIONALE E SISTEMATICA LE COMPETENZE.**

Compito	Esempio, sviluppo	Riferimento contestuale alla Rubrica
Individuare le <u>competenze</u> (in termini di risultati finali attesi)	Una delle competenze previste dai PSP 1° BIENNIO “Saper leggere, analizzare e comprendere testi”	
Individuare le <u>dimensioni</u> generali della competenza. Indicare cioè le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata prestazione e rispondono alle domande “ <i>quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?</i> ” E il ragazzo: “ <i>Che cosa sa fare con quello che sa?</i> ”	es. 1. Capacità tecnica di lettura. 2. Lettura a prima vista. 3. Lettura secondo le regole formali. 4. Individuare l'argomento del testo. 5. Isolare personaggi, avvenimenti, luoghi, tempi, cause... 6. Esporre il contenuto oralmente.	<i>Corrispondono ai criteri/dimensioni della Rubrica</i>
Individuare gli <u>indicatori</u> (espressi in performance verificabili)	Indicano attraverso quali evidenze è possibile riconoscere la presenza o meno delle dimensioni considerate e rispondono alla domanda “ <i>quali evidenze osservabili consentono di rilevare il grado di presenza delle dimensioni considerate?</i> ” es. “Legge in maniera scorrevole anche testi a prima vista, rispettando gli aspetti formali del testo.”	<i>Corrispondono agli indicatori della Rubrica</i>

Definire livelli di <u>padronanza</u>	Precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato es. <i>eccellente, completo, buono, soddisfacente, parziale,</i>	Idem
Definire: 1. <u>conoscenze</u> 2. <u>abilità</u> (prerequisiti necessari ed indispensabili per l'acquisizione delle competenze)	es. Per essere in grado di leggere e di comprendere il testo deve sapere e saper fare: (OSA cl. 1 ^A - dai curricoli d'Istituto) - Riconoscere e decodificare la parola scritta in vari contesti. - Rendersi conto che le parole sono trascrizioni grafiche dei fonemi che le compongono. - Riconoscere le lettere dell'alfabeto nei vari caratteri e la loro corrispondenza con i suoni della lingua. - Ricostruire parole partendo da lettere e/o sillabe. - Ricostruire semplici frasi riordinandone gli elementi. - Leggere correttamente parole, frasi e semplici testi.	
Assegnare <u>compiti di realtà</u> che permettano all'allievo di esercitare le competenze in contesti significativi.	Simulare di scrivere una lettera ad un amico non è come scriverla realmente e spedirla. Esperire dunque compiti di realtà.	
Individuare Attività operative (facoltativo)	(Contenuti, attività cl. 1 ^A - dai curricoli d'Istituto) -Presentare attraverso schede strutturate insieme di parole, segni, numeri, simboli, ed invitare i bambini ad individuare le parole. -Ricerca nell'ambiente, su riviste, libri, manifesti, ecc. esempi di scrittura convenzionale ponendo attenzione a forma e dimensione. -Intuire uno scritto apposto a un'immagine. -Ricerca di parole-etichetta prese dalla realtà: insegne, pubblicità, manifesti, televisione, prodotti vari, negozi... -Giochi fonematici . -Giochi con parole . Giochi finalizzati alla scansione di parole in sillabe . -Giochi finalizzati all'individuazione nelle parole di digrammi e trigrammi -Attività di composizione e scomposizione di parole e frasi . -Mettere in corrispondenza didascalie e disegni, semplici testi e sequenze illustrate	



Colonna della guida



Competenza (dai PSP)



Da fare



Elementi da recuperare dai Curricoli d'Istituto



Riferimenti alla rubrica

All. 3 Modello rubrica**Piani di Studio d'Istituto – le rubriche di valutazione delle competenze**

La valutazione degli allievi compreso lo sviluppo di capacità autovalutative può essere attuato con strumenti diversi: *conoscenze* e *abilità* si possono verificare e valutare con l'utilizzo di quelli tradizionali (colloqui, prove strutturate e non, ecc.), mentre le *competenze solo* con la valutazione autentica (gestione di situazioni, soluzione di problemi, prodotti, sapere agito). Lo strumento più concreto per attuare la valutazione autentica è costituito dalle rubriche.

Prove standard o tradizionali	Valutazione autentica
<ol style="list-style-type: none"> 1. Prove di valutazione e momento di insegnamento sono separati 2. Le prove sono uguali per tutti gli allievi 3. Le decisioni vengono prese sui punteggi complessivi ottenuti ad una prova 4. L'accento viene posto sugli errori e le lacune degli allievi 5. Si basa su un unico esame 6. Si pone l'attenzione sulle risposte corrette 7. Si esprimono giudizi ma non al fine di migliorare le prestazioni 8. Gli insegnanti sono maggiormente concentrati sull'uso di prove 9. Si evidenziano le scarse competenze e conoscenze degli allievi 10. Si richiede agli studenti di lavorare individualmente 	<ul style="list-style-type: none"> ▲ La valutazione è parte integrale dell'insegnamento ▲ Gli allievi sono considerati individualmente ▲ Vengono considerate fonti diverse di dati per prendere decisioni ▲ L'accento viene posto sui punti di forza e i progressi degli allievi ▲ Valutazione continua e longitudinale ▲ Possibilità di considerare prospettive diverse ▲ Le informazioni raccolte servono per migliorare l'apprendimento ▲ Gli insegnanti pongono maggiormente l'attenzione sulla definizione dei curricoli e il continuo controllo dei processi di insegnamento ▲ Si evidenziano le abilità di pensiero e i buoni risultati degli allievi ▲ Viene incoraggiato un apprendimento collaborativo e attivo da parte degli allievi

Che cosa sono	Strumenti	Perché	A chi servono
<p>Per rubrica si intende un prospetto sintetico di descrizione di una competenza utile a identificare ed esplicitare le aspettative specifiche relative a una data prestazione e ad indicare il grado di raggiungimento degli obiettivi prestabiliti.</p> <p>Una definizione più analitica è quella proposta da McTighe e Ferrara, che la presentano come “uno strumento generale di valutazione impiegato per valutare la qualità dei prodotti e delle prestazioni in un determinato ambito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> -per identificare e chiarificare le aspettative specifiche relative a una prestazione -per indicare come si sono raggiunti i livelli stabiliti -per guidare gli alunni verso una maggiore consapevolezza del proprio processo di apprendimento e delle richieste dell'insegnante -di riflessione e quindi di crescita professionale anche per l'insegnante 	<ul style="list-style-type: none"> -Perché il giudizio non sia univoco -Perché abbia il più possibile le tre caratteristiche di validità, attendibilità, imparzialità proprie del sistema valutativo -Per collocare ogni alunno al giusto livello di padronanza e progettare interventi che lo facciano progredire -Perché sia strumento di monitoraggio dei propri progressi da parte dell'alunno -Perché abbia valenza orientativa -Per condividere anche con i genitori il percorso di apprendimento dell'alunno 	<p>La rubrica viene definita prima del compito, quindi il giudizio che emerge non è soggettivo e non intacca la relazione personale tra i soggetti, né la fiducia in se stessi e nelle proprie capacità. Può essere interpretata come contratto formativo</p> <ul style="list-style-type: none"> - <u>Serve ai docenti</u> per identificare i risultati attesi e a rendere più trasparente ed equo il giudizio. - <u>Serve agli alunni</u> per chiarire la direzione del percorso formativo, per disporre di punti di riferimento per l'autovalutazione e per sapere esattamente su che cosa “saranno giudicati”

ELEMENTI COSTITUTIVI DELLA RUBRICA DI VALUTAZIONE				
DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI	ANCORE
(aspetti da tenere in considerazione) indicano le caratteristiche peculiari che contraddistinguono una determinata prestazione e rispondono alla domanda <i>“quali aspetti considero nel valutare una certa prestazione?”</i> E il ragazzo: <i>“Che cosa so fare con quello che so?”</i>	definiscono i traguardi formativi in base a cui si valuta la prestazione dello studente e rispondono alla domanda <i>“in base a cosa posso apprezzare la prestazione?”</i>	precisano attraverso quali evidenze riconoscere la presenza o meno dei criteri considerati e rispondono alla domanda <i>“quali evidenze osservabili mi consentono di rilevare il grado di presenza del criterio di giudizio prescelto?”</i>	precisano i gradi di raggiungimento dei criteri considerati sulla base di una scala ordinale che si dispone dal livello più elevato – indicante il pieno raggiungimento del criterio – a quello meno elevato – indicante il non raggiungimento del criterio.	forniscono esempi concreti di prestazione riferite agli indicatori prescelti e riconoscibili come rilevatori dei criteri considerati; la domanda a cui rispondono può essere così formulata: <i>“in rapporto all'indicatore individuato qual è un esempio concreto di prestazione in cui riconoscere (o non riconoscere) la presenza del criterio considerato?”</i>

Esempio parziale di rubrica di valutazione delle competenze di lettura e comprensione del testo.

DIMENSIONI	CRITERI	INDICATORI	LIVELLI			ANCORE
Capacità tecnica di lettura	Leggere in maniera scorrevole anche testi a prima vista, rispettando gli aspetti formali del testo.	Sa leggere in maniera scorrevole anche testi a prima vista e vocaboli nuovi. Rispetta la punteggiatura.	pieno adeguato parziale	eccellente completo buono sufficiente limitato	avanzato intermedio essenziale parziale	
Lettura espressiva	Leggere modulando la velocità, cambiare i toni di voce e regolare le pause adattandoli al contenuto.	Legge in maniera espressiva assecondando il genere e la tipologia del testo. Sa interpretare i ruoli del testo narrativo.				
Comprensione del significato generale di un testo	Distinguere le tipologie testuali: narrativo, descrittivo, informativo, regolativo, argomentativo, poetico, teatrale, misto, ipertesto, associandole agli strumenti: istruzioni, vocabolario, guida, manuale, articolo ecc. - riassumere in forma orale e scritta il contenuto del testo.					

	- identificare i vocaboli nuovi e cercarli sul vocabolario in base al contesto.			
Capacità di individuare informazioni e di riordinarle in modo logico	- Individuare le parole chiave, i personaggi, gli argomenti ecc. -Produrre schemi, mappe, tabelle ecc. relative al contenuto del testo. - ordinare gli avvenimenti o le operazioni da eseguire a seconda del genere del testo.			
Riflettere sul contenuto esponendolo oralmente				

Esempio sintetico

Dimensioni	AVANZATO	INTERMEDIO	PARZIALE
Capacità tecnica di lettura	Sa leggere in modo corretto e scorrevole; rispetta la punteggiatura	Legge generalmente in modo corretto ma poco scorrevole. 😊	Legge in modo lento e non è in grado di rispettare la punteggiatura. 😞
Lettura espressiva	È in grado di cambiare la velocità della lettura, di effettuare pause e di adattare il tono di voce ai personaggi ed al contesto narrativo del brano letto.	Pur non essendo ancora in grado di “interpretare”, la narrazione, la lettura risulta abbastanza espressiva ed aderente al contesto. 😊	La lettura risulta monocorde, il timbro della voce è piatto e il ritmo è uniforme. 😊
Comprensione del significato generale di un testo	Comprende in modo immediato ed autonomo quanto ha letto; coglie anche gli elementi particolari del contenuto.	Comprende il significato del testo letto ma coglie solo gli elementi essenziali del contenuto.	Comprende quanto letto solo se aiutato dall'insegnante (con esempi o domande mirate)
Capacità di individuare informazioni e di riordinarle in modo logico			
Riflettere sul contenuto esponendolo oralmente			

Inserire le faccine nella cella corrispondente.



= come mi vedo io



= come mi vede l'insegnante

6. ELEMENTI DI TRASFERIBILITA'**Mario Castoldi**

83

Aldilà di chi l'ha direttamente vissuta, che cosa si può recuperare da questa esperienza di ricerca/formazione relativa alla produzione di materiali finalizzati alla valutazione delle competenze degli allievi nel primo ciclo? Un docente o un Dirigente di un'altra scuola, che non ha partecipato al lavoro, quali indicazioni può cogliere dai materiali presentati nel Quaderno? Credo che si possano riconoscere più livelli di utilizzo del Quaderno, sia in rapporto ai contributi iniziali di giustificazione e presentazione della proposta, sia in rapporto alla documentazione prodotta dalle scuole. Ne vorrei brevemente richiamare quattro: l'approccio alla elaborazione dei Piani di Studio di Istituto, la gestione dei processi di formazione dei docenti, la elaborazione di materiali per valutare le competenze, l'organizzazione di un lavoro di progettazione/valutazione collegiale a livello di Istituto scolastico.

Riguardo all'elaborazione dei Piani di Studio di Istituto il lavoro proposto testimonia un capovolgimento molto significativo: non si parte dalla declinazione delle competenze e dalla relativa elencazioni di traguardi di obiettivi per i diversi bienni, bensì si parte da una domanda "Come posso valutare il possesso della competenza nel mio allievo/a?". Parlo di capovolgimento perché la domanda posta costringe a passare immediatamente dal piano del curriculum ideale, delle dichiarazioni di intenti, al piano del curriculum reale, delle prassi didattiche e valutative. Credo che sia questo un primo elemento di trasferibilità che traspare dal percorso svolto: la costruzione dei Piani di Studio di Istituto non richiede alle scuole uno sforzo documentale (ce n'è già fin troppa di carta...), bensì una rivisitazione delle proprie prassi professionali: si tratta di ripensare le pratiche didattiche e valutative alla luce delle sfide poste da un approccio formativo che assume come stella polare lo sviluppo di competenze nel soggetto.

Riguardo alla gestione di processi di formazione dei docenti il percorso che viene documentato si caratterizza per un processo di ricerca/formazione, in cui proprio la relazione ricorsiva tra i due termini qualifica l'approccio. Da un lato ricerca, nel senso di una autonoma elaborazione di materiali valutativi, in questo caso, fondata su alcuni paradigma di riferimento e guidata da linee guida comuni; non si tratta di adottare nulla o di applicare alcunché, si tratta di sviluppare un percorso di produzione originale, sebbene assistito e orientato. Dall'altro formazione, nel senso di imparare facendo e riflettendo con gli altri su quanto si è fatto; non si tratta di venire informati o di aggiornarsi su nuove parole magiche o su nuove pratiche, si tratta di sperimentare determinati percorsi e riflettere sulla loro efficacia e fattibilità. Mi sembra si possa ricavarne un secondo elemento di trasferibilità: la formazione in servizio dei docenti richiede strategie e metodiche che voltino definitivamente pagina rispetto ai canoni tradizionali e alle consuetudini cristallizzate (conferenza, lezione e lavoro di gruppo, lezione partecipata, ...) e facciano i conti con i bisogni e le esigenze di un adulto professionista che si misura quotidianamente con la fatica dell'insegnare e dell'educare.

Riguardo alla elaborazione di materiali per la valutazione delle competenze rappresenta, come abbiamo visto, il focus del percorso svolto. Sia i capitoli introduttivi, in particolare i cap. 1 e 2, sia la documentazione dei lavori delle scuole, dal cap. 5.1 al cap. 5.5, testimoniano una prospettiva valutativa molto connotata e spesso distante dalle prassi valutative più diffuse tra i docenti: valutare per apprendere, attenzione ai processi di apprendimento, pluralità degli strumenti e delle fonti informative, responsabilizzazione dell'allievo nella valutazione, avvicinamento a compiti di realtà e superamento di prove meramente scolastiche. Sono tutte sfide aperte, che richiamano anche il significato più interessante sotteso alla produzione dei materiali di cui si parla nel Quaderno: rubriche valutative, compiti autentici, strategie autovalutative; si tratta di strumenti, non di fini, funzionali a ripensare i significati e i modi della valutazione scolastica. Ecco quindi un terzo elemento di trasferibilità: assumere i prototipi presentati e le procedure di lavoro proposte

come spunti per sviluppare un lavoro con i docenti sul senso e i modi del valutare l'apprendimento in una prospettiva orientata verso le competenze, ovvero verso un apprendimento costruttivo, situato, autoregolato, collaborativo.

Riguardo all'organizzazione di un lavoro di progettazione/valutazione collegiale a livello di Istituto, il Quaderno non presenta solo dei prodotti, ovvero dei prototipi valutativi, ma testimonia anche dei processi. Mi riferisco sia al percorso di ricerca svolto a livello provinciale, documentato in particolare nei cap. 3 e 4, sia ai singoli percorsi svolti nelle scuole e orientati alla comunicazione e al coinvolgimento dei colleghi nel lavoro proposto, documentati nei cap. 5.6 e 5.7. Si tratta di processi che fanno i conti con le difficoltà e la fatica di un lavoro collegiale su questi temi, con i vincoli organizzativi e temporali dentro cui occorre muoversi, con la dialettica tra gruppi di lavoro e gruppo docente allargato, con le resistenze culturali e professionali ampiamente diffuse nelle scuole; certo non forniscono ricette, non sarebbe pensabile, ma suggeriscono idee e approcci possibili. Il tema della sostenibilità dei processi di innovazione è sempre più cruciale e renderebbe vana qualsiasi idea, per quanto affascinante e suggestiva, che non si misuri con i contesti reali, con i suoi vincoli e le sue risorse. Da qui un ultimo elemento di trasferibilità: analizzare i processi organizzativi presentati, sia a livello di rete, sia a livello di singola scuola, come riferimenti per elaborare idee e strategie di coinvolgimento e di condivisione collegiale a livello di gruppi di lavoro e di Istituti scolastici.

Ecco quindi quattro buoni motivi che possono giustificare l'impiego di un po' del proprio tempo per dare un'occhiata a questo Quaderno. In quanto a me posso concludere affermando che di tempo ce ne ha richiesto parecchio questo breve percorso, sicuramente moltissimo in rapporto al numero di docenti e scuole coinvolte, ma credo ne sia valsa la pena. Ciò vale anche per la elaborazione di questo piccolo Quaderno che, come avviene sempre in questi casi, è costato lacrime e sangue per riuscire a raccogliere e collezionare i vari contributi; del resto, come affermava Aldous Huxley, *"l'esperienza non è ciò che accade all'uomo, ma ciò che un uomo fa con ciò che gli accade"*. Uomo inteso come persona, non come genere maschile....

7. VALUTARE PER COMPETENZE – BIBLIOGRAFIA RAGIONATA

Massimo Baldacci, *Curricolo e competenze*, Milano, Mondadori Università, 2010.

Il volume considera il concetto di competenza come un costrutto mentale che non può essere formato direttamente né è misurabile in modo oggettivo. Esso si situa ad un livello logico che è diverso da quello in cui si collocano conoscenze e abilità. Queste ultime sono conseguibili in tempi circoscritti e si possono considerare obiettivi; le competenze si conseguono invece in tempi lunghi, affrontando i saperi attraverso le conoscenze e le abilità e mettono capo a traguardi, identificabili in abiti/disposizioni mentali che consentono di gestire l'azione di apprendimento (giudizio, intenzione, decisione, esecuzione, monitoraggio e correzione) di fronte ad una situazione problematica.

A livello valutativo, le prove strutturate servono ad accertare gli obiettivi di primo livello; per accertare le competenze, invece, bisogna ricorrere ad altri strumenti: osservazione diretta, contestualizzata e prove che prevedano l'uso di conoscenze e abilità, da trasferire in contesti inediti o significativi e/o per affrontare situazioni problematiche nuove. La seconda parte del volume presenta un'antologia di testi di vari autori stranieri che hanno fornito un apporto significativo sul tema delle competenze.

Mario Castoldi, *Valutare le competenze*, Roma, Carocci, 2009.

Dopo aver messo a fuoco i significati e le valenze formative connesse all'impiego del costrutto di competenza nella realtà scolastica, il testo propone un frame work concettuale ed operativo per la costruzione di un impianto di valutazione delle competenze, basato sulla triangolazione tra prospettiva autovalutativa, strumenti di osservazione e giudizio, analisi delle prestazioni.

Mario Castoldi, Mario Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola – Un percorso di ricerca*, Milano, F. Angeli, 2011.

Mario Castoldi, Mario Martini, *Verso le competenze: una bussola per la scuola – Progetti didattici e strumenti valutativi*, Milano, F. Angeli, 2011.

I due volumi sono il frutto di un progetto di ricerca-azione che è stato realizzato da un gruppo di lavoro, denominato SALICE, costituitosi all'interno della rete degli istituti scolastici della Valcamonica. Il primo volume delinea il quadro teorico che ruota intorno al costrutto di competenza, assunto entro una logica olistica che integra soggettività (cognizioni, emozioni, relazioni) e oggettività (saperi, regole...), ruolo dell'allievo e ruolo del docente, processi e prodotti, riproduzione e produzione, valutazione soggettiva/intersoggettiva e oggettiva. Presenta inoltre un modello di progettazione e uno di valutazione volti a promuovere l'acquisizione, la strutturazione e la stabilizzazione delle competenze sia disciplinari che trasversali.

Il secondo volume presenta esperienze di progetti e di strumenti valutativi riguardanti tutti i gradi scolastici, dalla scuola dell'Infanzia alle Superiori e ai CFP; fra l'altro vengono offerti esempi di analisi delle competenze, da cui vengono ricavate rubriche valutative, e compiti complessi attraverso cui mettere alla prova le competenze acquisite.

Mario Castoldi, *Progettare per competenze*, Roma, Carocci, 2011.

In continuità con il precedente testo sulla valutazione delle competenze (*Valutare le competenze*, Carocci, 2009), il volume intende affrontare le implicazioni didattiche e progettuali connesse ad un approccio formativo per competenze. A partire dalla profonda rivisitazione dell'idea di scuola richiesta da una prospettiva centrata sulle competenze, si mira ad esaminare alcuni approcci didattici funzionali ad una lavoro per competenze e a proporre un modello progettuale orientato alla realizzazione di progetti didattici; l'intento è quello di integrare le proposte operative con esemplificazioni tratte da lavori realizzati con scuole e reti di scuole. Il testo può essere usato sia come approfondimento individuale sul tema, sia come materiale per l'autoformazione di gruppi di docenti o aspiranti insegnanti.

Arthur L. Costa e Bena Kallick, *Le disposizioni della mente*, Roma, LAS, 2007.

L'intelligenza presenta un nucleo fondamentale che è formato da conoscenze, abilità (analizzare, classificare, sintetizzare, generalizzare...) e processi complessi (studiare, collaborare, comunicare...); questo nucleo è condizionato dalla disponibilità della persona ad attivarsi e a mantenersi in attività e, ad un livello ancora più profondo, dalla motivazione. Le disposizioni (tra cui: persistere, gestire l'impulsività, ascoltare con comprensione ed empatia, pensare in modo flessibile, pensare sul pensare...) si situano ad un livello diverso rispetto a quello delle conoscenze e delle abilità; costituiscono delle molle preziose ai fini dell'azione, tra cui quella di apprendimento.

Esse si manifestano con atteggiamenti, che vengono alimentati da convinzioni, valori, motivazioni e, grazie alle esperienze e all'educazione, tendono a consolidarsi nel corso del tempo. Nel campo scolastico la loro formazione avviene attraverso l'apprendimento dei saperi. Il volume contiene il resoconto di parecchie esperienze relative a varie discipline, nelle quali sono contenuti ricchi spunti operativi.

Guy Le Boterf, *Costruire le competenze individuali e collettive*, Napoli, Guida, 2008.

Buona sintesi dell'elaborazione dell'autore francese in merito al concetto di competenza nei contesti formativi e ai presupposti su cui fondare una proposta progettuale e valutativa.

Maurizio Lichtner, *Valutare l'apprendimento: teorie e metodi*, Milano, F. Angeli, 2004.

Il volume presenta un'analisi del modello docimologico di valutazione, orientato a valorizzare la dimensione oggettiva, in particolare la misurazione dei risultati attraverso strumenti affidabili e validi, in contrapposizione alla modalità tradizionale basata sull'intuito, esposta alla soggettività, alla variabilità, all'approssimazione.

L'apporto docimologico risulta importante ma parziale, in quanto ignora il ruolo dei processi (cognitivi, affettivi e relazionali) che entrano in gioco nell'apprendimento e rischia di trascurare o sottovalutare le forme di pensiero e di ragionamento superiori che difficilmente risultano oggettivabili.

Attraverso l'apporto di un approccio fenomenologico, l'autore propone un paradigma valutativo che sappia integrare dimensioni soggettive (ruolo attivo dell'allievo, importanza delle emozioni e della socialità, costruzione personale delle conoscenze...) e dimensioni oggettive (importanza dei contenuti culturali, rilevazioni quantitative...), processi e risultati, presentando un ricco set di strumenti valutativi ai quali è possibile ricorrere.

Daniela Maccario, *Insegnare per competenze*, Torino, SEI, 2006.

Il testo ricostruisce in modo articolato il dibattito in corso sui significati attribuibili alla 'competenza' nei diversi ambiti culturali (anglofono, francofono), ponendone in luce i principali nodi concettuali. Individua poi, sul piano teorico, alcune piste per la progettazione scolastica.

Michele Pellerey, *Dirigere l'apprendimento*, Brescia, La Scuola, 2006.

L'apprendimento è un'azione prevalentemente intenzionale che implica una fase interpretativa motivazionale (dare senso ad una situazione problematica, ad un compito, avere aspettative, desideri, prefigurare obiettivi...), una fase decisionale (trasformazione del desiderio in una scelta: "passaggio del Rubicone"), a cui devono seguire un orientamento della volontà, che porti a persistere nonostante la fatica e gli sforzi, e un'attivazione di strategie operative e autoregolatrici che permettano di dirigere in modo efficace i processi cognitivi ed emotivi. Non bastano l'acquisizione delle conoscenze e l'esercizio delle abilità se contemporaneamente non si è in grado di gestire il proprio apprendimento.

Michele Pellerey, *Competenze, e il loro ruolo nei processi educativi scolastici e formativi*, Napoli, Tecnodid, 2010, pp.224, € 22

Di fronte a un sempre più deciso orientamento europeo e internazionale volto alla valorizzazione del concetto di competenza, come riferimento fondamentale per impostare i processi di insegnamento-apprendimento nell'attuale contesto culturale e sociale, in Italia emergano non poche perplessità in merito, sia di ordine teorico, sia pratico. In particolare, si nota una contrapposizione, talora accesa, tra sostenitori dei saperi e delle conoscenze e propugnatori delle competenze. L'impressione è che al fondo di tale contrasto agiscano precomprensioni e pregiudizi non sempre adeguatamente fondati. Il volume offre al lettore, a partire dalla migliore riflessione filosofica, psicologica e pedagogica disponibile, una prospettiva ragionevole di soluzione, valida teoricamente e proficua nell'impostare la pratica educativa e didattica nella scuola e nella formazione professionale. L'idea portante è che ogni competenza personale è strettamente collegata al saper portare a termine in maniera positiva i compiti a ciascuno affidati nel contesto di attività socialmente significative e impegnative, quali sono l'insegnamento per i docenti e l'apprendimento per i discenti.

Philippe Perrenoud, *Costruire competenze a partire dalla scuola*, Roma, ANICIA, 2003.

L'attenzione per le competenze non può escludere la trasmissione delle conoscenze. La costruzione delle competenze implica la formazione di strategie di mobilitazione intenzionale di risorse cognitive (conoscenze, abilità, schemi...), che possono essere formati attraverso un allenamento accompagnato dalla riflessione, e che il soggetto deve sapere orchestrare, armonizzare in vista di un compito. Va valorizzata sia la prospettiva trasversale (senza assolutizzazioni) sia quella disciplinare (aperta agli sconfinamenti).

L'insegnamento da una modalità prevalentemente trasmissiva deve passare ad una logica di allenamento, proponendo situazioni problematiche via via sempre più complesse. Ciò implica un cambiamento del "mestiere" degli allievi, ossia devono imparare ad apprendere in modo diverso: più attivo, cooperante, responsabile, autoregolato.

Bernard Rey, *Ripensare le competenze trasversali*, Milano, F. Angeli, 2003.

L'autore mette in guardia da una visione superficiale della trasversalità. E' opportuno proporsi non di insegnare direttamente competenze "trasversali" (come osservare, pensare, riflettere...), quanto piuttosto di affrontare un po' di matematica, di storia, di letteratura.... E' solo all'interno di situazioni concrete circoscritte che si formano le competenze.

La trasversalità, poi, non è il portato naturale, automatico degli apprendimenti, ma è piuttosto legata all'intenzionalità. Le analogie tra situazioni diverse, attraverso cui si apre la trasversalità, vengono individuate sulla base di significati che vengono attribuiti dal soggetto. Anche i saperi, le conoscenze sono competenze nella misura in cui non sono solo insieme di informazioni o applicazioni di procedure, ma si accompagnano ad una consapevolezza dei loro campi applicativi e vengono quindi percepiti come strumenti di potere, che consentono di risolvere problemi.

Mariella Spinosi (a cura di), *Speciale valutazione*, Napoli, Tecnodid, 2010.

Testo di sintesi del dibattito in ordine alla valutazione in ambito scolastico, corredato di un'aggiornata e puntuale ricognizione delle fonti normative in materia.

Paul Weeden, Jean Winter e Patricia Broadfoot, *Valutazione per l'apprendimento nella scuola*, Trento, Erickson, 2009.

L'enfasi posta sulla misurazione a livello valutativo ha portato la scuola inglese (dove sono previsti test standardizzati per tutti gli alunni/studenti in classi filtro, i cui risultati hanno conseguenze rilevanti su insegnanti e scuole) in una situazione paradossale: ad un innalzamento dei livelli standard di apprendimento non ha corrisposto un miglioramento della qualità dell'apprendimento. La preoccupazione di ottenere buoni risultati ha portato a concentrare l'attenzione, sia da parte degli allievi che degli insegnanti, sulla capacità di affrontare positivamente i test.

Si sono verificati, in tal modo, una contrazione dei programmi e un appiattimento dell'apprendimento su obiettivi di tipo prevalentemente riproduttivo.

Serve una valutazione che orienti verso traguardi che portino alla padronanza delle competenze più che ad obiettivi di prestazione. Gli allievi vanno coinvolti nei processi valutativi, sviluppando capacità riflessivo-metacognitive e autoregulative. Fornire feedback e incoraggiamenti (la valutazione incide sulla motivazione) mentre l'allievo apprende, consente all'insegnante di stimolare la regolazione dei processi e il miglioramento anche dei prodotti terminali. I voti non forniscono informazioni/descrizioni né sui processi né sui prodotti; meglio formulare giudizi, fornendo informazioni e suggerimenti che possano risultare proattivi nei confronti dell'apprendimento degli allievi.